

# ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
Journal of Qualitative Research in Education

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkinin Metaforik Algıları / Preservice Science Teachers Metaphoric Perceptions about Chemistry Concept

*Burcu Anılan*

Piyano Dersi Öğretim Elemanlarının Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Performansı Hakkındaki Görüşleri / Views of The Piano Instructors on The Piano Performance of Music Teacher Candidates

*Bilge Prilibeylioğlu, Özlem Akın Şişman*

Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve Bu Davranışların Nedenleri / Discrimination Behaviors that Classroom Teachers are Exposed and The Causes of These Behaviors

*Soner Polat, Gülşah Hiçyılmaz*

Sistemik Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Katılımcıların Ayrışma Bireyleşmeye Yönelik Farkındalıkları Açısından İncelenmesi / Examination of Group Counseling Program Sessions Based on Systemic Psychotherapy Approach in terms of Awareness of Participant towards Separation Individuation

*Birsen Sahan, Turan Akbaş*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Açısından İncelenmesi: Niloya Örneği / An Examination of Cartoons Watched by Preschoolers in Terms of Gender Stereotypes: The Case of Niloya

*Sevcan Yağan Güder, Aylin Ay, Filiz Saray, İsmihan Kılıç*

**ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in**

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

*Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.*

**Editör / Editor**

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

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

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Gönend, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

**Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue**

- Abdullah Atli, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Demet Girgin, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Elif Çimşir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Elif Öztürk, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Emre Ünal, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye  
Erhan Alabay, Okan Üniversitesi, Türkiye  
Erol Duran, Uşak Üniveristesi, Türkiye  
Ersin Karademir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Gülşah Sever, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Meral Ören, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Nilüfer Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Nurhan Atalay, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye  
Ömür Gürdoğan bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Rüyam Küçüksülyemanoğlu, Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Seda Ata, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Taha Yazar, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
Tuğba Konaklı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Türkiye  
Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

## İçindekiler / Table of Contents

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkinin Metaforik Algıları / Preservice Science Teachers Metaphoric Perceptions about Chemistry Concept	
Burcu Anılan.....	7-28
Piyano Dersi Öğretim Elemanlarının Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Performansı Hakkındaki Görüşleri / Views of The Piano Instructors on The Piano Performance of Music Teacher Candidates	
Bilge Prilibeylioğlu, Özlem Akın Şişman .....	29-46
Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve Bu Davranışların Nedenleri / Discrimination Behaviors that Classroom Teachers are Exposed and The Causes of These Behaviors	
Soner Polat, Gülşah Hiçyılmaz .....	47-66
Sistemik Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Katılımcıların Ayrışma Bireyleşmeye Yönelik Farkındalıkları Açısından İncelenmesi / Examination of Group Counseling Program Sessions Based on Systemic Psychotherapy Approach in terms of Awareness of Participant towards Separation Individuation	
Birsen Sahan, Turan Akbaş .....	67-95
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Açısından İncelenmesi: Niloya Örneği / An Examination of Cartoons Watched by Preschoolers in Terms of Gender Stereotypes: The Case of Niloya	
Sevcan Yağan Güder, Aylin Ay, Filiz Saray, İsmihan Kılıç .....	96-111

## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkinin Metaforik Algıları<sup>1</sup>

Preservice Science Teachers Metaphoric Perceptions about Chemistry Concept

Burcu Anılan<sup>2</sup>

### To cite this article/ Atıf için:

Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28. [Online] www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s1m

**Öz.** Kimya kavramının, bu kavramı öğretecek öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı ve kimya kavramına yükledikleri anlamların bilinmesi önemlidir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma Orta Anadolu'da bulunan bir Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Eğitimi Programında öğrenim gören 177 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler "Kimya ..... gibidir, çünkü ....." cümlesini içeren açık uçlu bir anket formuyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler, içerik analizi aşamaları dikkate alınarak *kodlama ve ayıklama*, *kategori geliştirme*, *geçerlik ve güvenilirlik*, *verilerin yorumlanması* başlıkları altında analiz edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin ürettiği 98 metaforun ortak özellikleri ve kullanım gerekçelerine dayalı olarak oluşturulan gruplama sonucunda metaforlar 21 farklı kategoride toplanmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar arasında en fazla kullanılanların Hayat, Su, Yaşam, Bilmece-bulmaca, İhtiyaç, Aşk olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kimya kavramına yükledikleri anlamların genel olarak olumlu ve çok çeşitli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Metafor, kimya, fen bilimleri öğretmen adaylarının

**Abstract.** It is of importance to identify how the concept of chemistry is perceived and the meaning assigned to this concept by prospective chemistry teachers. Therefore, the basic qualitative research has been employed in this study whose purpose is to identify metaphorical perceptions about the concept of chemistry of the students of primary school science teaching department. The study has been carried out on 177 prospective teachers attending to the Department of Primary School Science Teaching at the Faculty of Educational Sciences in University located in The data has been collected via survey forms containing an open-ended statement as "Chemistry is like ..... because .....". The data has been analysed through content analysis technique under such titles as *coding and sorting*, *category development*, *validity and reliability*, and *interpretation of the data*. The metaphors have been collected in 21 different categories in terms of common traits of 98 metaphors related to the concept of chemistry developed by the students attending to the department of primary school science teaching and according to the grouping based on the use rationale. The most common metaphors developed by the students are Life, Water, Lifetime, Puzzle, Need, and Love. It has been determined that the meanings assigned to the concept of chemistry by the students are positive in general and have lots of varieties.

**Keywords:** Metaphor, chemistry, science teachers candidates

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.05.2017

Düzeltilme: 10.07.2017

Kabul Tarihi : 20.07.2017

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 16-18 Ekim 2014 tarihleri arasında Edirne'de düzenlenen 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> *Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Meşelik Kampüsü 26480, Eskişehir, Türkiye e-mail: [anilan.burcu@gmail.com](mailto:anilan.burcu@gmail.com)

## Giriş

Fen bilimleri insanların hayatında soludukları havadan, içtikleri suya, yaşadıkları dünyadan, kullandıkları en küçük teknolojik araca kadar geniş bir alana sahiptir. Fen biliminin temel ilkeleri tüm bilimsel ve teknolojik gelişmenin alt yapısını oluşturmaktadır. Teknolojinin gelişmesine ve değişmesine hizmet eden önemli bilimler arasında Fizik, Kimya ve Biyoloji gelmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesinde ve özellikle insan hayatının her alanında doğrudan veya dolaylı olarak fen biliminin yeri ve önemi bilinmektedir (Hançer, Uludağ ve Yılmaz, 2007). Buna koşut olarak da eğitim alanında fen bilimleri öğretimine verilen önem her geçen gün önem kazanmaktadır.

Fen bilimleri içinde kimyanın ise ayrı bir yeri ve önemi vardır. Uygulamalı bir bilim olması ve felsefi temelleri sayesinde kimya, bilim dalları içerisinde merkezi bir konuma sahiptir. Kimyanın doğuşu medeniyetin ilk adımlarıyla başlamıştır. Kimya bilimi ve bilgisi, insanlığın dünyayı anlama gayretlerinin temelinde yer almaktadır. Kimya bilgisi, günümüzde canlı yapısının iyice anlaşılmasından çevre sorunlarının çözümüne kadar çok farklı alanlarda kullanılmaktadır. Kimya, sağlık, gıda, tarım, hayvancılık, ulaşım gibi hayatımızın tüm aşamalarında doğrudan veya dolaylı olarak bulunmaktadır. Kimyanın hemen hemen tüm bilim dallarıyla yakından ilişkili olması ve yaşamımızın içinde farklı biçimlerde de olsa sürekli varoluşu, kimya kavramının bireyler tarafından farklı biçimlerde algılanması ve yorumlanması da beraberinde getirmektedir.

Algı, insanların herhangi bir olay veya kavrama yaklaşım biçimini doğrudan etkileyen bir faktör (Berkant, 2007) olduğundan aynı olaya bir birey olumlu yaklaşırken bir diğeri olumsuz yaklaşabilmektedir. Bireylerin algılama gücünün ve yaşam deneyimlerinin birbirinden farklı olması tek bir durum veya kavramın farklı biçimlerde algılanması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılığı yansıtmamanın en etkili yolu da metaforlardır. Metafor kelime olarak, Grekçe *Metapherin* kelimesinden türetilmiş olup meta (değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005). Metafor ilk kez 1980’de Lakoff ve Johnson’ın (2003) “*Metaphors We Live By*” isimli kitabında yer almış ve kitapta insanların düşünme sürecinin ve kavramsal sistemlerinin metaforlar ile yapılandırıldığına vurgu yapılmıştır (Lakoff ve Johnson, 2003).

Metafor, bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993). Başka bir deyişle metafor, bir sözcüğü veya kavramı bilinen ve kabul edilen anlamının dışında başka anlam ya da anlamlara gelecek biçimde kullanmaktır. Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Metaforlar, genellikle söylemi süslemeye yönelik söz sanatından ibaret sayılmasına rağmen bundan çok daha fazla bir öneme sahiptir. Çünkü bireyler dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda iç dünyalarına ait duygu ve düşünceleri, dış dünyaya metaforlar yoluyla yansıtmaktadır (Zuniga, 1992). Lakoff ve Johnson’ın metafor kavramı üzerindeki tanımlamalarından hareket eden araştırmacılar, metaforların, düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar, günlük yaşamda kendimizi ifade ediş biçimimizde de şekillendirici bir etki yarattığı görüşündedirler (Morgan, 1998). Bu yönüyle metafor kaygı veya güçlük olmaksızın farkında olmadan yorumları bir araya toplayan doğal bir mecazdır (Woollard, 2005). Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı anlayıp kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimidir. Metafor kullanımının insan yaşamındaki bu etkin ve yaygın kullanımına karşın, eğitimde araştırma konusu haline gelmesi ancak 1980’lerden sonra gerçekleşmeye başlamıştır (Çelikten, 2006). “Bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor da bin resme bedeldir” sözüyle Shuell’in (1990) vurguladığı gibi bir resim sadece durağan bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır. İşte bu nedenledir ki Yob (2003) metaforların, yüksek derecede soyut, karmaşık



ya da kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşulabilecek en güçlü zihinsel araçlar olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde metaforlar, soyut bir kavramı görselleştirmek ve daha somut bir biçimde betimlemek için kullanılabilir (Singh, 2010). Lakoff ve Johnson (1980) bu nedenlerle eğitimbilim alanında, insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde metaforların sıklıkla kullanılmaya başlandığını ifade etmektedirler. Eğitimde özellikle kimi kavramlara ilişkin varsayımları açıklama ve ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılmaktadır (Gültekin, 2013).

Eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Etkili bir eğitim faaliyetinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bir öğretmenin düşüncelerini, imajlarını ve uygulamalarını metaforları kullanarak geliştirmek mümkündür. Öğretmenler aldıkları eğitim ve öğretim sürecinde gözlemler, uygulamalar ve çeşitli etkinlikler gerçekleştirerek öğretmenlik becerileri edinmekte ve kendi rol ve sorumluluklarını anlamlandırmakta, öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna dair imajlar, idealler ve modeller geliştirmektedirler. Etkin sunulan fen eğitimiyle; bireyin çevresinde ve doğada gelişen olayları tanıması, aralarındaki ilişkileri algılayarak gözlem yapması, bu bilgileri yorumlaması ve bilimsel süreç becerilerini kazanması sağlanmaktadır (Hamurcu, 2003). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin (Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek, 1992; Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Çalık ve Ayas, 2005; Ebenezer, 2001; Goodwin, 2002; Haidar ve Abraham, 1991; Johnson, 2000; Johnson, 2002; Kalın ve Arıkal, 2010; Liu ve Lesniak, 2006), öğretmen adaylarının (Bayram, Sökmen ve Salan, 1997; Birinci Konur ve Ayas, 2008) ve öğretmenlerin (Kolomuç ve Tekin, 2011) çeşitli kimya kavramlarını anlamakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Fen bilimlerinde kavram yanlışlarının oluşmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu doğrultuda, kimya kavramının, bu kavramı öğretecek öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı ve kimya kavramına yükledikleri anlamların beklenen etkinin yaratılabilmesi bakımından bilinmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının kimyaya ilişkin deneyimleri, deneyimlerine ilişkin algılarını ve oluşturdukları anlamların anlaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir (Altheide ve Johnson, 2011). Bu desende, araştırma katılımcılarının yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde durulur. Bu desen tüm disiplinlerde ve uygulamalı alanlarda ve eğitimde yaygın kullanılan bir türdür (Merriam, 2013). Temel nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni fen bilimleri öğretmen adaylarının tümünün kimya kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların ortaya çıkarılmış olmasıdır. Bir diğer neden de öğretmen adaylarının sayıca fazla olması ve çalışmaya katılan tüm öğretmen adaylarının görüşlerinin yazılı olarak alınmasıdır.

## Çalışma Grubu

Araştırma Orta Anadolu'daki bir üniversitenin eğitim fakültesi fen bilgisi eğitimi programında öğrenim gören 177 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 34 öğrencinin yanıtları, formdaki ifadeleri tamamen boş bırakmaları veya tamamlamamaları nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmaya katılan 177 öğrencinin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Değişken		Frekans
Cinsiyet	Kadın	148
	Erkek	29
Sınıf Düzeyi	1	57
	2	59
	3	61
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	68
	Ortaokul	59
	Lise	41
	Üniversite	6
	Lisansüstü	3
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	47
	Ortaokul	58
	Lise	51
	Üniversite	15
	Lisansüstü	6
<b>Toplam</b>		<b>177</b>

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Form uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve iki bölümden oluşturulmuştur. Anket formunun birinci bölümünde katılımcı öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumunu betimleyen sorular; ikinci bölümünde ise öğrencilerin kimya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla verilen "Kimya ..... gibidir, çünkü ....." cümlesi yer almıştır. Çalışma grubuna anket dağıtılarak cümleyi kimya kavramıyla ilgili düşünceleri doğrultusunda tek bir metafor oluşturarak tamamlamaları söylenmiş, bu kapsamda kendilerine herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Metafor çalışmalarında, cümlede yer alan "gibi" ifadesi benzetme oluşturulması, "çünkü" ifadesi ise bu benzetmenin mantıklı bir sebebe dayandırılması için kullanılmaktadır. Bu çalışmada da benzer gerekçelerle aynı yol izlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının yazılı olarak oluşturdukları metaforlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek,

2011). Bu araştırmada veriler, içerik analizi aşamaları dikkate alınarak *kodlama ve ayıklama*, *kategori geliştirme*, *geçerlik ve güvenilirlik* ve *verilerin yorumlanması* başlıkları altında analiz edilmiştir.

*Kodlama ve ayıklama*: Araştırmada ilk olarak katılımcıların yanıtları incelenmiş, formdaki ifadeleri boş bıraktıkları veya tamamlamadıkları belirlenen katılımcılar çalışma grubundan çıkarılmıştır. Katılımcılar Ö1-Ö177 aralığında kodlanarak numaralandırılmış ve katılımcıların geliştirdikleri metaforlar tablolaştırılarak listelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda oluşturulan verilerden ilişki kategorisi çerçevesi oluşturulmuştur.

*Kategori geliştirme*: Bu aşamada, katılımcılar tarafından kimya kavramıyla ilgili oluşturulan bütün ifadeler alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforlardan ortak özellik taşıdığı belirlenenler aynı grup altında toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda temalar ya da kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler belirlenirken, aynı tema altında yer verilen metaforların anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiş ve elde edilen tüm metaforların araştırma amacı doğrultusunda bir bütünlük oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan 177 fen bilimleri öğretmen adayı kimya kavramına ilişkin toplam 98 adet metafor üretmiştir. Bu bağlamda, metaforlardan bazılarının birden fazla öğretmen adayı tarafından üretildiği görülmüştür. Katılımcıların gerekçeleri dikkate alınarak belli bir tema ile ilişkilendirildiğinde kimya kavramına ilişkin fen bilimleri öğretmen adayları için 21 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

*Geçerlik ve güvenilirlik*: Araştırma süresince katılımcıların sadece kendi düşüncelerini yansıtmaları için metafor üretmeleri aşamasında yönlendirici herhangi bir örnek vermemeye ve yönlendirme yapmamaya dikkat edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için inandırıcılık ve aktarılabirlik önemli olduğundan, katılımcıların oluşturdukları metaforlara ve açıklamalara doğrudan yer verilmiş ve bu görüşlerden yola çıkarak sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğinin sağlanması için veri analizi süreci de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliğini sağlamak için kavramsal kategorilere ayrılan metaforlar nitel araştırma konusunda yetkin iki uzmanın görüşüne sunulularak tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Uzmanlardan metaforları, bu kavramsal kategoriler ile eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilerek kodlayıcılar arası güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü  $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  kullanılarak hesaplanmıştır. Uzmanların ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyumun %96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, .90 üzerinde olduğu için arzu edilen bir güvenirliliğin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir.

*Verilerin yorumlanması*: Araştırmada belirtilen bu aşamaların gerçekleştirilmesinden sonra oluşturulan metaforlar, kategoriler ve açıklamalar şekil ve tablolar halinde sunulmuş ve açıklanarak yorumlanmıştır.

## Bugular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin olarak üretmiş oldukları metaforlar ve bu metaforlardan oluşturulan kategoriler tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra belirlenen kategoriler çerçevesinde katılımcıların ürettiği metaforlar, öğrencilerin ifadelerinden alıntılara yer verilerek değerlendirilmiştir.

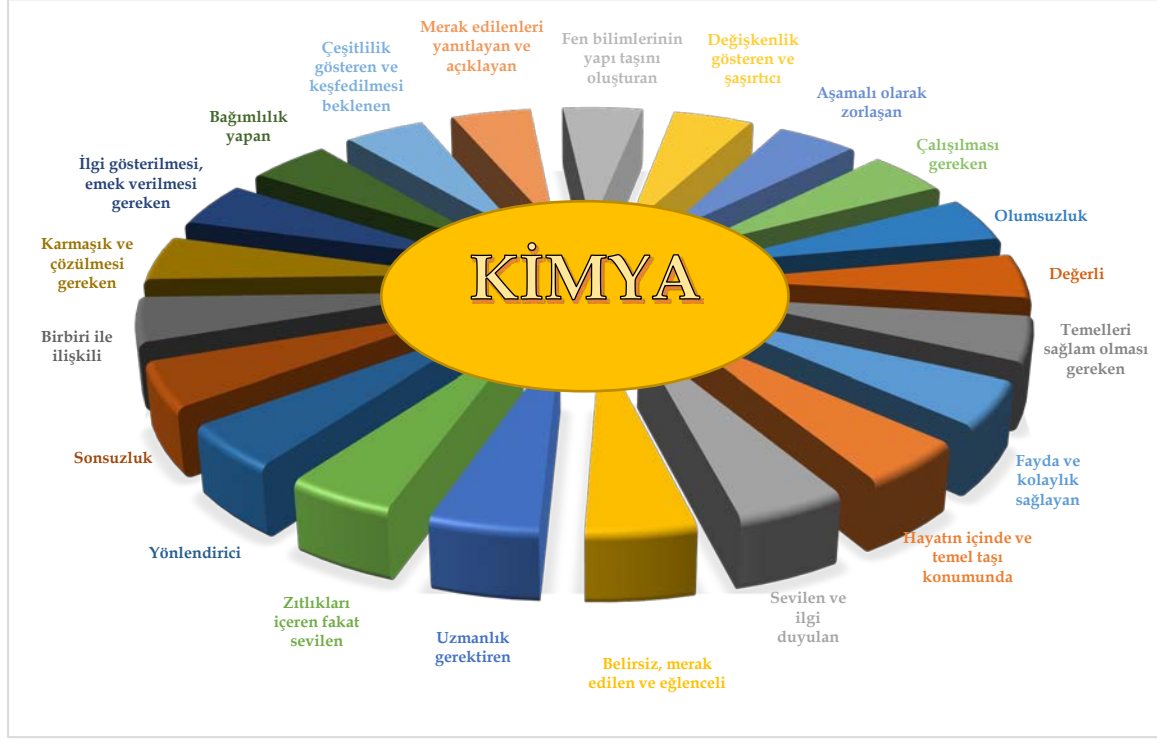
## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar ve Kavramsal Kategoriler

Şekil 1’de de görüldüğü gibi, fen bilimleri öğretmen adayları kimya kavramına ilişkin çok sayıda metafor üretmiş ve üretilen metaforlar öğretmen adaylarının kullanım yoğunluklarına göre kelime bulutu biçiminde verilmiştir. Bu metaforlardan öğrenciler tarafından en fazla kullanılanların, hayat, su, yaşam, bilmece-bulmaca, aşk ve ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar dikkatle incelendiğinde, kimyayı daha çok günlük yaşam ve yaşamsal ihtiyaçlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir.



Şekil 1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya metaforları.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin ürettiği 98 metaforun ortak özellikleri ve kullanım gerekçelerine dayalı olarak oluşturulan gruplama sonucunda, metaforların 21 farklı kategoride toplandığı görülmüş ve bu kategoriler Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Kimya kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin ürettiği ve 21 kategoride toplanan metaforlar, her bir kategori başlığı altında ayrı ayrı listelenerek tablolar haline getirilmiş ve bu tablolarda öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “fayda ve kolaylık sağlama” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.**

“Fayda ve Kolaylık Sağlama” Kategorisi

Metafor adı	Alıntı
Meyve	“İnsana faydası çok olmakla birlikte her an tüketilmez. Tüketildiğinde ise çeşitli faydalar sağlar.”
Hayat	“Hayatımızın her yerinde kimya sayesinde açıklama getirir ve kimya sayesinde hayatımıza kolaylık sağlarız.” “Kimya, hayatımızda olan her şeyi içerir. Günlük hayatımızda karşımıza çıkar.” “Kolaylıklar sağlar. Hayatımızda olan ve anlam veremediğimiz olayları da bize kimya açıklar.”
Güneş	“Herkes, ayırım yapmadan fayda sağlar.”
Yardımcı	“Günlük hayatta birçok konuda yardımcı olur.”
İlaç	“Kullanırsan (öğrenirsen) iyileşirsin.”

“Fayda ve kolaylık sağlama” kategorisi altında beş adet metafor bulunmaktadır. Öğrenci ifadelerine bakıldığında kimyanın faydalı ve yarar sağlayıcı olduğuna değinilmektedir. Bu kategori altında en fazla hayat metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının “hayatın içinde ve temel taşı konumunda” kategorisine ilişkin görüşlerinden örneklere Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3.**  
“Hayatın İçinde ve Temel Taşı Konumunda” Kategorisi

Metafor adı	Alıntı
Hayat	“Hayatın her alanında var.” “Hayatımızda çok sık kimya bilgileriyle karşılaşırız.”
Yaşam	“İçinde yaşadığımız evrenle ilgili birçok özelliği içinde barındırır. Yaşamımızın her alanında kullandığımız bir bölümdür.” “Yaşamımızın birçok alanında kimyadan yararlanırız.” “Onda hayatın gerçekleri var.” “Her zaman iç içeyiz.” “Yaşamın her anında, her yerinde kimyadan yararlanırız.” “Hayatımızın her anında kimya vardır.”
Yemek	“İnsan yemeksiz duramaz. Bu yüzden kimya da bir ihtiyaçtır.” “İnsanlar yemek yemeden duramaz ölür. Kimya da olmazsa bu hayat durur”
Ağaç	“Her alanın içinde kimya bulunabilir.”
Su	“Hayatımızda olmazsa olmazlardandır. Her şeyde kimya vardır. Çok geniş ve ayrıntılıdır. İlkokulda ve lisede hayatımızda kimya gibi konularda bu ilişkilerin biraz farkına vardık. Günlük yaşantımızın içinde sürekli kimyayla iç içeyiz. Temizlik malzemeleri, yiyeceklerin yapısı, kıyafetlerimizin organikliğinden”. “Nasıl bir insan susuz kalamazsa, fen bilgisi de hayatta kimyasız kalamaz. Her an, her yerde hayatımızda etkilidir.”
Hayatın içindeki her şey	“Yediğimiz yiyeceklerin içine konulan kimyasal bileşiklerden, giydiğimiz giyeceklerin kanserojen içeren kimyasal bileşik barındırmasından anladığımız gibi insanla alakalı her alanı kapsar.”
Yemekteki tuz	“Yemekte tuz olmazsa tadı olmaz. Hayatımızda kimya olmazsa çok büyük eksiklik olur.”
Yaşamın çekirdeği	“Hayatın temel taşıdır.”
Atom	“Her şeyin temelinde yer alır.”
Damar	“Varlığın özüdür.”
Hayatın bir parçası	“Günlük hayatımıza baktığımızda kimyanın birçok örneğini görürüz.” “İnsan merak duygusuyla yaşar ve olayların nasıl geliştiğini anlamaya çalışır. Tabi bu yönümlü etkilenme de vardır. Gerek kimyayla uğraşanlardan gerekse hocalardan.” “Yaşam boyunca çoğu yerde karşımıza çıkar, yeni buluşlarla hayatımıza kolaylık sağlar.”
Nefes/ nefes almak	“Nasıl bir insan nefes almadan yaşayamıyorsa, kimya olmadan da insan yaşamı sürdürülemez.” “Vazgeçip, hayatımızdan çıkaramayız.”
Aile	“İçimizdedirler.”
Ekmek	“Kimya, hayatımızın her anında gereklidir. Kimya her yerde karşımıza çıkar.”
Anne	“O olmadan bu hayat eksik olur.”
Temizlik	“Hayatımın ve yaşantımın her alanında kimya ile karşılaşyorum. Kimyayı hayatımın her alanında karşılaşıyorum. Kimya yaşamdaki gerçekleri gösteriyor.”
İnternet	“Hayatımızda her yerde var.”
Yaşamak	“Yaşamak vitaminlere, minerallere ihtiyaç duyarız ve kimya da bunları araştırır.”
İhtiyaç	“Yaşamın içinde, hemen her zaman kimyaya ihtiyaç duyabiliriz.” “Hayatımızın her anında vardır.” “Hayatımızın birçok alanında kimya bizlere yardımcı olur.” “Hayatımızın birçok yerinde kimyayı kullanıyoruz.”
Minik dokunuşlar	“Her şeyde biraz da olsa kimya vardır.”
Örneklem	“Evrenimizin her alanında olmada da evrenin içindedir. Yani bir parçasıdır.”
Tebessüm	“İnsanın kullandığı (bilmeden de olsa) çoğu şeyde kimya vardır.”
Oksijen	“Bilerek veya bilmeyerek hayatımızın içinde.”
Dünya	“Her şeyi kapsar.”
Yaşamımızın her alanına etki eden bir etken	“Hayatımızın her noktasında kimyanın ilişkilendireceği, açıklayacağı konulara rastlarız.”

Tablo 3’te de görüldüğü üzere en fazla metaforu barındıran kategori “hayatın içinde ve temel taşı konumunda” kategorisidir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde kimyayı bire bir hayatla ve yaşamsal faaliyetlerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu kategori altında 25 farklı metafor bulunmaktadır. Bu kategori içinde en çok hayat, su, yaşam, ihtiyaç, hayatın bir parçası, nefes / nefes almak ve yemek metaforları kullanılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “sevilen ve ilgi duyulan” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 4’te verilmiştir:

**Tablo 4.**  
*“Sevilen ve İlgi Duyulan” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Çikolata	“Çok sevdiğim ve ilgi duyduğum bir ders.”
Yoğurtlu jelibon	“Çok sevdiğim ama öyle her zaman yiyemediğim, elde edemediğim, yediğimde ise anlatılmaz bir zevk veren bir yiyecektir.”
Müzik	“İnsan anladıkça, derinine indikçe kendinden bir şeyler bulur ve sevmeye başlar.”
Dost	“Fen bilimleri alanları arasında insanın kendini en yakın hissettiği alandır.”
KFC yemek	“KFC yedikçe kendimi mutlu hissediyorum; kimya öğrenirken de aynı duyguları hissediyorum.”

Tablo 4’te görüldüğü gibi beş farklı metafor “sevilen ve ilgi duyulan” kimya kategorisi altında toplanmıştır. Öğrenci ifadelerine bakıldığında kimya kavramının bireylerin kendi yaşantılarında sevdiği ve değer verdiği kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “belirsiz, merak edilen ve eğlenceli” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 5’te verilmiştir:

**Tablo 5.**  
*“Belirsiz, Merak Edilen ve Eğlenceli” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Deniz	“Yüzmeyi bilmediğimiz zaman derinde boğuluruz ama deneyimimiz olsa kendi kendimizi kurtarabiliriz. Kimya da kendi içinde bir bütündür. Bilmediğimiz yer varsa tüm konular kopar, toparlayamayız.”
Orman	“Keşfetsek de henüz çözülmemiş birçok olgu var ya da sürekli yeni şeyler keşfediliyor.”
Bilmece-bulmaca	“Öğrendikçe eğlenceli olur ve mutluluk verir insana. Çevremizdeki her şeyin cevabı saklı belki de içinde.” “Kimya hakkında bilmediğimiz çok şey var ama öğrenince her şey çorap söküğü gibi geliyor ve iş eğlenceye dönüyor.”
İnsan	“Her an ne yapacağı belli olmayan çok karmaşık bir yapıya sahip benim için.”
Lunapark	“Kimyayla ilk tanıştığım andan itibaren bana en eğlenceli ve en ilgi çekici ders olarak gelmiştir.”
Vizyona giren film	“Merak edip izlemek, bilmek istiyorum.”
Umutsuz bir aşk	“Hep hayatımızın bir yerini kaplar. Bazen, anlamasan da ulaşmasan da kimya her zaman karşımıza çıkan belli belirsiz bir olaydır.”
Güneş sistemi	“Bir sürü gezegenler var ama hiçbirini görmedik, bilmiyoruz. Bu yüzden öğrendiklerim hep havada kaldı. Çok fazla örtüşemedim.”

“Belirsiz, merak edilen ve eğlenceli” kategorisi altında sekiz farklı metafor bulunmaktadır. Bu kategori içinde en çok bilmece-bulmaca metaforu kullanılmıştır. Öğrencilerin kimyayı eğlenceli, gizemli ve bilmece-bulmaca gibi birbirini tamamlayıcı özelliklere sahip bir kavram olarak gördükleri

anlaşılmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “uzmanlık gerektiren” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 6’da verilmiştir:

**Tablo 6.**  
*“Uzmanlık Gerektiren” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Sanat dalı	“Kimya ile uğraşmak da beceri ister.”
Yetenek	“Eğer ilgin ve becerin yoksa ne yaparsan yap %100 başarıya ulaşamazsın.”

Uzmanlık gerektiren” kategorisi altında iki metafor yer almıştır. Bu kategoride katılımcılar kimyayı sanat dalı ve yetenek metaforları ile betimlemişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “zıtlıkları içeren fakat sevilen” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnkeler Tablo 7’de verilmiştir:

**Tablo 7.**  
*“Zıtlıkları İçeren Fakat Sevilen” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Buzlu su	“Her öğrenmeye çalıştığımda dişlerimi sızlatarak, acı çektirerek bir öğrenme yapıyorum. Fakat öğrenince ise içimi serinletecek bir rahatlık yaşıyorum.”
Bitter çikolata	“Bitter çikolatayı seven kişi asla acımsı olmasına rağmen ondan vazgeçemez ve çok sever. Ama sevmeyen biri için katlanılmazdır ve sevilmez. İşte kimya böyle bir şeydir.”
Tahterevallı	“Bazı konuları çok inışli; iyi, bazı konuları da çok zorluyor.”
Hayat	“Bazen iyi, bazen kötüdür.”
Hayal	“Ben de her insan gibi hayal kurarım ve hayallerim bazen gerçekleşir bazen ise gerçekleşmez. Kimya da aynen öyle benim için. Bazı konuları hayaller gibi çok zevkli, bazı konuları ise gerçekleşmeyen hayal gibi çok sıkıcıdır.”
Bir “şey”	“Kimyaya karşı her zaman bir ilgim olmamıştır. Daha çok gündelik yaşantımdan kimyayla alakadar olduğumdan kimya bazen " en güzel bir şey " oluyorken bazen de " nefret ettiğim bir şey " oluyor.”
Evlilik	“İki bireyin tanışması, etkileşimi ve doğacak bireylerin ise ürün oluşturması bana göre bir kimyasal tepkimedir. Bu süreçte girdiler ve çıktılar olur tıpkı insan yaşamı gibi, tepkimeyi yani süreci hızlandıran, yavaşlatan ya da olumlu-olumsuz yönde etkileyecek pek çok dış faktörler vardır. Bazen bu faktörler tepkimeye giren bireylerden de kaynaklanabilir. Bunlar ya etkileşir tepkime verir ya da kimyasal yapılarından dolayı etkileşmeyip tepkime vermezler.”
Karışım	“Heterojen olup seni su üstüne çıkarıp, ortada bırak da bilir. Homojen olup seni her şeyinle bağrına basıp, eksikliklerinin üstünü de örtebilir.”
Limon	“Bazen severek yerim ve mutlu olurum, bazen sevdiğim halde benim tansiyonumu düşürür ve hasta olurum (mutsuz olurum). Kimya da böyle işte sevsem de emeğimin karşılığını aldığımında mutlu olurum. Emeğimin karşılığını alamadığımında da sevsem de mutsuz olurum.”
Özlem	“Normalde çirkin, salatada güzeldir.”
Müzik	“Yanımdayken bıktırır, uzaktayken özletir.”
Arada kalmak	“Bazen mutlu eder, daha sonra hüznendirir.”
Rüya	“Kimyayı seviyorum. Derste işlerken mutlu oluyorum. Sınava çalışırken zevkle, istekle çalışıyorum. Soru çözebiliyorum az çok. Fakat sınavda iyi olamıyorum.”
Alış-veriş merkezi	“Kimya dersini işlerken çok keyif alıyorum. İstekle çalışıyorum. Ancak sınavdan çıktığımda bile kimyayı çözebildiğime dair mutlu, kendine güvenli hissediyorum kendimi. Ancak sınav sonucunu gördüğümde bütün mutluluğum çalışma isteğim gidiyor.”
İnsan psikolojisi	“İçerisinde bir sürü mağaza olan alışveriş merkezinde bütün mağazaları beğenmesek de hoşumuza gitmeyen şeyler olsa da oraya gidip alışveriş yaparız. Kimya da öyledir bütün konuları sevmesek de bütün olarak kimyayı severiz.”
Labirent	“Her konusu insanda farklı duygular uyandırıyor. Bazı konuları mutlu ediyor, ilgimi artırıyor, bazı konuları beni sıkıyor.”
Çocuk	“Kimi zaman kolayken kimi zaman da içinden çıkmaz bir hal alır.”
Dağ	“Hem sevimli hem de katlanılması zordur.”
	“Yıkılması zor, aşılması bazen kolay bazen imkânsızdır.”



“Zıtlıkları içeren fakat sevilen” kategorisi altında 18 metafor bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerin metaforları ve ifadeleri incelendiğinde oluşturulan metaforun hem olumlu hem de olumsuz etkileri üzerinde durulmuş olmasına rağmen, olumlu taraflarının ön plana çıktığı görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “yönlendirici” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8.**  
“Yönlendirici” Kategorisi

Metafor adı	Alıntı
Pusulula	“Öğrendiğimiz bilgilerle her şeye yön verebiliriz.”
Gözlük	“Onsuz önünüzü göremezsiniz.”

Tablo 8’de kimya kavramına ilişkin üretilen pusula ve gözlük metaforları ile ilgili öğrenci ifadeleri incelendiğinde bu kavramların yönlendirici özelliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “sonsuz” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9.**  
“Sonsuz” Kategorisi

Metafor adı	Alıntı
Deniz	“İçinde her şeyi barındıran, her şeyle bağlantılı olan ve eksikliği tamamlayan bir daldır. Kimyaya daldır demek bile yanlış diye düşünüyorum. Çünkü ben kimyayı evren gibi geniş olan, hiçbir şeyi ayırmı yapmadan, her yerden bir şeyler ekleyerek yoluna devam eden bir alan olarak görüyorum.”
Göl sandığın derya	“Başta sadece göl gibi öğrendiklerin bir yerde bitecek gibi geliyor ama sonu olmayan, yüzdükçe gittiğin ama hiç bitmeyen bir bilimdir.”
Okyanus	“İçine girince bilgilerin, detayların ucu bucağı görünmez.”

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin kimya kavramına ilişkin olarak deniz, göl sandığın derya ve okyanus metaforlarını ürettikleri ve böylelikle sonsuz ve sonsuzluk vurgusuna dikkat çektikleri görülmektedir. Bu da gerçekte kimyanın tanındığı gibi sınırlı ve dar olmadığı, ancak insanların bu yanılgıya sahip olduklarını işaret etmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “birbiri ile ilişkili” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 10’da verilmiştir:

**Tablo 10.**  
“Birbiri ile ilişkili” kategorisi

Metafor adı	Alıntı
Zincir	“Bütün konular zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır.”
Orman	“Her şeyi birbirinden bağımsız gibi görünse de, her şey iç içe ve bağlantılıdır. Nerden ne çıkacağı belli değildir. Bilmediğimiz daha birçok şeyi vardır.”
Matruşka	“Hem maddenin en küçük yapı taşını inceliyor hem de öğrendiğimiz bilgiler birbirlerinin içinde kullanılıyor. Aynı ayrı konu öğreniyoruz ama bunlar bir bütün olarak da kullanılıyor.”
Evren	“İçinde tüm derslerden bir şeyler vardır.”
Bulmaca	“Birbirini takip eden olaylar ve bu olayları çözüme götürdükçe keyiflendiğimiz bir alandır.”
Boncuk dizisi	“Kimya konuları ile tanıştıkça, kimyanın günlük hayatta sürekli karşımıza çıktığını gördükçe, başka konularla ilişkilendirdikçe sanki bir sıra dizilmiş boncuk gibidir.”

Tablo 10'a göre, "birbiri ile ilişkili" kategorisi altında altı metafor bulunmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinde bu metaforların birbiri ile bağlantılı, ilişkili anlamına vurgu yaptığı, kimyanın birbiri ile ilişkili birçok konunun bir araya gelerek bir bütün oluşturduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "karmaşık ve çözülmesi gereken" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 11'de verilmiştir:

**Tablo 11.**

*"Karmaşık ve Çözülmesi Gereken" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Hayat	"Çok karmaşık ve çok zor." "Kendi içerisinde fiziksel ve kimyasal karmaşa içerir."
Yapboz İp yumağı	"Karmaşıktır. Fakat düzenlendiğinde ve doğru hamle yapıldığında açık ve anlaşılır hale gelir." "Her şeyi zamanında öğrenirsen daha sonra, ilerleyen konularda düğüm olmadan ilerleyebilirsin. O yüzden konu anlatıldığında çok iyi dinlenmeli, tam anlamıyla öğrenmeden geçmemeliyiz. Kimyayı bütünüyle öğrendiğinde o ip yumağından bir model, bir eser ortaya çıkarırsın. Eğer bunun en iyi şekilde olmasını istiyorsan, mükemmel görünsün diyorsan bir konu bile atlamadan öğrenmelisin."
Denklem Fizik	"Çok karmaşıktır. Formülleri, sayıları, sembolleriyile oldukça kafa karıştırıcı bir derstir." "İkisi de karmaşık."
Hayattan bir parça Problem	"O parçalar birleşirse başarı gelir." "Çözmek istersin, öğrendin sanırsın, başlarsın ama yarı yolda kalır, sonunu getiremezsin. Bazen de çözer mutlu olursun."
Bulmaca	"Bir ipucundan yola çıkarak ve çevremizdekilerle bağdaştırarak çözebiliriz."

Tablo 11 incelendiğinde, sekiz farklı metafordan "karmaşık ve çözülmesi gereken" kimya kategorisinin oluştuğu görülmüştür. Buna göre kimyanın karmaşık parçalardan oluştuğu ve bu parçaların birleşmesi ile anlam kazanacağı öğrenci ifadelerinde yansıtılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "ilgi gösterilmesi, emek verilmesi gereken" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 12'de verilmiştir:

**Tablo 12.**

*"İlgi Gösterilmesi, Emek Verilmesi Gereken" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Hayat	"Ne zaman karşımıza ne çıkacağını bilemeyiz. Eğlenceli ve sürekli ilgi ve uğraş isteyen bir daldır. Eğer ki kimyaya gerekli ilgi ve düzeni göstermezsek, hayatımızda bunları yaptığımızda nasıl mutsuz ve başarısız oluyorsak, kimyada da başarılı olmamız mümkün değildir."
Hayvan	"Bir hayvanı sevmesen bile onu sevmeye çalışıp, üzerine düşüp, ona ilgi gösterirsen o da sana ısınır ve seninle vakit geçirmek ister. Kimya da böyledir; sevmesen bile kimyaya çalışıp, konuları tekrar edersen kimya da sana alışır ve kimyayı kolay algılar ve çözersin."
Sarıma hissi	"Severek sarıldığında çok farklı hissediliyor. Yani eğer severek oturuyorsak ders çalışmanın başına, daha farklı yönlerini görebiliyorsun. Yüzeysel bakmamış oluyorsun."
Meyve	"Süreç ister, sulama ister."
Çocuk	"Güzel bir sonuca ulaşmak için emek ve özveri ister."
Ağaç	"İyi yetiştirirsen meyvesini verir. Eğer yetiştirmez isen kuruyup gider."
Çiçek	"Onunla ilgilenildiğinde size meyvelerini verir."

Tablo 12'ye göre, "ilgi gösterilmesi, emek verilmesi gereken" kimya kategorisi altındaki metaforlar ve ifadeler değerlendirildiğinde kimyanın öğrenciler tarafından ilgi gösterildiği ve emek harcandığı sürece başarıyı getireceği vurgulanmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "bağımlılık yapan" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 13'te verilmiştir:

**Tablo 13.**  
*"Bağımlılık Yapan" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Çekirdek	"Bağımlılık yapar. Çalıştıkça çalışsın, soruları çözdükçe çözesin gelir. Bunları çitlemek gerçekleştirirken sıkılmam bile."
Çikolata	"Bağımlılık yapar."

Tablo 13'teki "bağımlılık yapan" kategorisi altında insan hayatında bağımlılık yaratan iki kavram metaforlaştırılarak kimyanın bağımlılık yarattığı ifade edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "çeşitlilik gösteren ve keşfedilmesi beklenen" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 14'te verilmiştir:

**Tablo 14.**  
*"Çeşitlilik Gösteren ve Keşfedilmesi Beklenen" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Dünya	"Keşfedilmeyi bekler."
Bahçe	"Tüm coşkuyu ve doğallığı şaşırtıcı görkemini içinde barındırır. Çiçekler kadar rengarenk bir dünyadır. Evrenin mucizevi bir dalıdır. Yaprak yaprak hem birbirinin aynısı hem de kendine münhasır bir haldedir. Tavrından taviz vermeyen bir bilimdir."
Mutfak	"İçerisinde her şey var."
Çorba	"Karışımlardan oluşur."
Toprak	"Kazdıkça, derinlere indikçe temele ulaşırsın. Ayrıntılar artar."
İnsanlar	"Genellemeleri ve istisnaları çok fazladır."

Tablo 14 incelendiğinde, öğrenciler tarafından oluşturulan altı farklı metafor "çeşitlilik gösteren ve keşfedilmesi beklenen" kimya kategorisi altında toplanmıştır. Bu ifadelerle öğrencilerin kimyayı yeterince tanımak için çaba sarf edilmesi ve keşfedilmesi gereken bir alan olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "merak edilenleri yanıtlayan ve açıklayan" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 15'te verilmiştir:

**Tablo 15.**  
*"Merak Edilenleri Yanıtlayan ve Açıklayan" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Google arama motoru	"Merak ettiğimiz bütün soruların cevabını verebilir bize."
Madde bilimi	"Atomlar, moleküllerin yapısı, içerdiği bağlar ve pH dereceleri olsun bize maddenin yapısını açıklar."
Mercek	"Olayların iç yüzünü daha net görmemizi sağlar."

Tablo 15'te verilen, öğrenciler tarafından oluşturulan üç farklı metafor ve öğrenci ifadeleri incelendiğinde metaforlarla kimyanın merak edilenleri yanıtladığına vurgu yapılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "fen bilimlerinin yapı taşı oluşturan" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 16'da verilmiştir:

**Tablo 16.**

*“Fen Bilimlerinin Yapı Taşını Oluşturan” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Atomun çekirdeği	“Fen bilimlerin beyni olarak nitelendirebilirim.”
Yapboz	“Kimya olmadan diğer bilimler olmaz. Diğer bilimleri tamamlar.”
Mesleğin bel kemiği	“Fen bilimlerindeki yeri yadsınamaz.”
Mesleğin anlamı	“Bu mesleği yapabilmemi sağlayan, bu meslekten zevk alabildiğim tek derstir.”

Tablo 16’ya göre, “fen bilimlerinin yapı taşını oluşturan” kategorisi altında dört metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar ve ifadelerde kimyanın fen bilimleri içindeki yeri ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “değişkenlik gösteren ve şaşırtıcı” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 17’de verilmiştir:

**Tablo 17.**

*“Değişkenlik Gösteren ve Şaşırtıcı” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Gizli sır	“Her an her şey olabilir.”
Elektrik	“İçine fazla girince cin çarpmışa döndürür.”

Tablo 17’de gizli sır ve elektrik metaforları kullanılarak kimyanın şaşırtıcı olduğuna vurgu yapılmıştır. Burada kullanılan metaforlarla kimyanın gizemli yanına dikkat çekilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “aşamalı olarak zorlaşan” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 18’de verilmiştir:

**Tablo 18.**

*“Aşamalı Olarak Zorlaşan” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Sudoku	“Kimyayı bilerseniz kolay, bilmezseniz zordur. Sudoku dediğimiz şey başlarda kolay olarak başlar ve gittikçe zorlaşarak devam eder ve çözmek oldukça zorlaşır. Kimya da böyledir. Kolay olarak başlar ve gittikçe zorlaşır ve çözmesi zorlaşır.”
Bulmaca	“Genellikle her problem kimyasal reaksiyonunu yazabilmeye dayandığından.”

Tablo 18’de görülen öğrencilerin ürettikleri iki metafor ile kimyanın aşamalı olarak zorlaşan bir kavram olarak betimlendiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının “çalışılması gereken” kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 19’da verilmiştir:

**Tablo 19.**

*“Çalışılması Gereken” Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
İngilizce	“Çalışmazsan unutursun.”
Arı petekleri	“Öğrenmek için arı gibi çalışmak lazım.”

Tablo 19'a göre, öğrenciler, İngilizce ve arı petekleri metaforları ile kimyanın öğrenilebilmesi için çalışılması ve uğraşılması gereken bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "olumsuz" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 20'de verilmiştir:

**Tablo 20.***"Olumsuz" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Aşk	"Acı çektirir. Dersi iyi kavradığını sanıp sınava girersin ve sonra bir bakmışsın hüznün dolar içine. Meğer sen kimyayı hiç tanıyamamışsın." "Acı çektirir. Tam öğrendim derken bir eksik çıkar ve konudan soğursun. Her aldığın FF'de daha da uzaklaşırsın. Laboratuvar dersleri başkadır. Hayattan her şeye rastlarsın. Bunlar beni kimyaya bağlayan tek sebeptir."
Bütünlüğü olmayan roman	"Başta heveslenir, başlığına aldanır okumaya başlarsın, içine girdikçe ne kadar zorlandığını anlar, sıkılır ve sonunda maalesef pes edersin."
Sabri reyisin ortaları	"Hiçbir zaman anlayamadım."
Sıradan	"Sıradan. Bana keyif vermez."

Tablo 20 incelendiğinde "olumsuz" kategorisi altında dört farklı metafor bulunmaktadır. Öğrenciler oluşturdukları metaforların olumsuz anlamlarını kullanarak kimyayı betimlemişlerdir. Bu kategori içinde en çok aşk metaforunu kullanmışlardır. Aşkın acı çektirdiği gibi kimyanın da öğrenilmesinde olumsuzluklar ve zorluklar yaşandığı buna dayalı olarak da bireylerin sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "değerli" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 21'de verilmiştir:

**Tablo 21.***"Değerli" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Şarap	"Kimyanın değeri gün geçtikçe, zaman geçtikçe önem kazanır. Bir insan düşünelim ki kimyayla ilk tanıştığı zamanla öğrendikçe hayatını kimyaya adar ve onla bütün olarak yaşar."

Tablo 21'de kimya şaraba benzetilerek şarabın gün geçtikçe kıymetlendiği görüşüne atıfta bulunularak kimyanın da zamanla öğrenildikçe seviceği vurgulanmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının "temelleri sağlam olması gereken" kategorisine ilişkin görüşlerinden örnekler Tablo 22'de verilmiştir:

**Tablo 22.***"Temelleri Sağlam Olması Gereken" Kategorisi*

Metafor adı	Alıntı
Bina	"Temel kavramları ve düşünceleri kavramadan yeni öğrenilen konular pek sağlıklı olmaz."

Tablo 22'de kimya temeli sağlam atılan bir binaya benzetilerek temel kavram ve konuların öğrenilmeden kimyanın bütününe öğrenilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Metaforların soyut karmaşık ya da kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılan en güçlü zihinsel araçlar olması göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu metaforların ortak özellikleri ve kullanım gerekçeleri dikkate alınarak ortak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmanın ,”kimya” kavramını ifade ederken 177 öğretmen adayının 98 ayrı metafor kullanmış olması bu kavramla ilgili algı ve bakış açılarının çeşitliliğini göstermektedir. Metafor söz edilen olgunun sadece bir simgesidir, kendisi değildir ve sadece bir kısımdır. Bu yüzden bir olguyu açıklama ve anlamaya çalışırken farklı farklı anlamlar yüklenerek metaforlar oluşturulur. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak bireylerin yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları olayları ve kavramları yorumlama ve anlamlandırmaları ile ilişkilidir. Bu durum, “kimya” kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Benzer bir sonuç Derman’ın (2014) okul öncesi öğretmen adayları ile, Usta ve Ültay’ın (2015) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında da görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar arasında en çok kullanılanların “Hayat, Su, Yaşam, Bilmece-bulmaca, İhtiyaç ve Aşk” olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Hayat, Su, Yaşam, İhtiyaç” metaforları ile kimyanın günlük yaşam ile ilişkisinden yola çıkarak kimyanın hayatımızdaki yeri ve önemi ile bağdaştırdıkları görülmektedir. “Bilmece-bulmaca ve Aşk” metaforlarını kullanan öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde kimyanın, “bilmece-bulmaca” olarak birbirini takip eden olayları barındırdığı, kademeli olarak öğrenildiği ve öğrenince de her şeyin çorap söküğü gibi geldiği, ipuçlarından yola çıkarak olayların çözümlenebileceği ve çevremizdeki her şeyin cevabının kimyada saklı olduğunun ifade edildiği görülmektedir. “Aşk” metaforu acı çektirme benzetimi ile bir şeylerin eksik yapıldığında hüsrarla sonuçlandığı ifade edilerek aslında bilmece-bulmaca metaforu ile kimyanın birbiri ile bağlantılı konular içerdiği ve birinin eksikliği ya da birinin bilinmesi ile kimyanın bir bütün olacağı biçiminde aynı anlama vurgu yapıldığı düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkin ürettiği 98 metaforun ortak özellikleri ve kullanım gerekçelerine dayalı olarak oluşturulan grupta sonucunda metaforların 21 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Üretilen bu metaforlar, fayda ve kolaylık sağlayan, hayatın içinde ve temel taşı konumunda, sevilen ve ilgi duyulan, belirsiz, merak edilen ve eğlenceli, uzmanlık gerektiren, zıtlıkları içeren fakat sevilen, yönlendirici, birbiri ile ilişkili, karmaşık ve çözülmesi gereken, ilgi gösterilmesi, emek verilmesi gereken, bağımlılık yapan, çeşitlilik gösteren ve keşfedilmesi beklenen, merak edilenleri yanıtlayan ve açıklayan, fen bilimlerinin yapı taşı oluşturulan, değişkenlik gösteren ve şaşırtıcı, aşamalı olarak zorlaşan, çalışılması gereken, olumsuz, değerli, temelleri sağlam olması gereken kategorileri altında toplanmıştır.

Bu kategorilerden en fazla metafor üretilen “hayatın içinde ve temel taşı” konumunda kategorisi ve en az metafor üretilen “değerli” ve “temelleri sağlam olması gereken” kategorileridir. En fazla metafor üretilen “hayatın içinde ve temel taşı” kategorisindeki ifadeler incelendiğinde, kimyanın hayatımızdaki yeri ve öneminin farkında olan öğretmen adaylarının kimyayı günlük yaşamları ile kolaylıkla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Günlük yaşamda karşılaştığımız, gözlemleyip kullandığımız birçok olay ve durum, kimya bilimi ile doğrudan veya dolaylı bir biçimde ilişkilidir (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). İnsanların doğayı daha iyi anlamaları ve teknolojik gelişmeleri doğru algılayarak yorumlayabilmesi için temel bir kimya genel kültürüne sahip olmaları gereklidir. Öncelikle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim süreçlerinde kimya ile ilgili bilgilerin soyut olmadığını ve kendi hayatlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu kavradıklarında kimyaya olan ilgi ve tutumları artacak ve fen

bilimlerinde kimya öğretimi daha verimli hale gelecektir. Bu pozitif ilgi ve tutumları öğrenciye kazandırmada en önemli görev öğretmene düşmektedir (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997). Öğretmen adaylarının da kimyanın hayatımızın içinde ve temel taşı olarak gördüklerini açıklayan metaforlar üretmeleri kimya genel kültürüne sahip öğretmenler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. En az metafor üretilen “değerli” ve “temelleri sağlam olması gereken” kategorileri incelendiğinde öğretmen adaylarının ifadelerinden kimya ile ilgili temel kavramların bilinmesi ile kimya eğitiminin öneminin kavranacağı ve günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği ayrıca sağlam temelli bir binaya benzetilerek kimyanın temel kavramlarının bilinmesi ile kimya öğretiminin destekleneceğine vurgu yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde, Derman’ın (2008) lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayla çok yakın benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Buna göre Derman’ın (2014) araştırmasında da öğrenci metaforları “kimyanın yapısı ve işleyişi”, “olguları anlama aracı olarak kimya”, hayatın içinde bir yapı olarak kimya”, “simyadan kimyaya”, “sevilen, eğlenceli, kavranabilir bir ders olarak kimya” ve “sevilmeyen, zor ve karışık bir ders olarak kimya” olarak altı farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Lise öğrencilerinin kimya kavramına ilişkin ürettikleri kategorilerden “hayatın içinde ve temel taşı konumunda”, “sevilen, ilgi duyulan” kategorilerinin bu çalışmada elde edilen kategorilerle çok yakın benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyen bu çalışmada, öğretmen adaylarının “zıtlıkları içeren fakat sevilen” kategorisi ve Derman’ın (2014) lise öğrencilerinin kimyayı “sevilmeyen, zor ve karışık bir ders olarak kimya” kategorisi ilişkilendirilecek olursa lise öğrencilerinin karışık gördüğü için kimya dersini sevmedikleri, öğretmen adaylarının ise ifadelerinden kimyayı karışık, zor, emek verilmesi gereken bir kavram olduğunu düşünmelerine rağmen kimyayı sevdikleri görülmektedir. Bu farklılığın öğretmen adaylarının ileride kimyayı öğretecek olmalarından ve kimyayı kolaylıkla anlayabilen ve sevebilen bireylerin yetişmesini sağlamada aktif olarak görev alacaklarının farkında olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı kategoriler altında olmasa da öğretmen adaylarının ürettiği bazı metaforlar, kimya metaforlarına ilişkin yapılan çalışmalarda üretilen “hayat, yaşam, su, bulmaca, matruşka, insan, yemek, doğa, matematik, labirent, aşk, rüya, çorba, temizlik, sihir, çiçek, okyanus, madde, her şey, deney” gibi ortak metaforlar olduğu da görülmektedir (Usta ve Ültay, 2015).

Sonuç olarak öğretimde metafor kullanarak öğretmen adaylarının kendi kişisel kimliklerini ilerideki öğretmen kimlikleri ile bağdaştırmalarına katkı sağlamak mümkündür. Metaforun özünde, bir şeyi başka bir şey kullanarak anlatmak olduğundan, öğretmen adayları da yeni anlayışlar ve kavramlar geliştirmek için kişisel özelliklerini ve farklı ifade biçimlerini kullanabilirler. Çünkü kimya genellikle soyut bir kavram olarak görülmekte, bu soyutluk yaşam ve hayatta kullanılabilirlik ölçüsünde insan zihninde somutlaşmakta ve kimyanın anlaşılabilirliği de somutlaştırılan kavram ve bilgiler sonucunda artmaktadır. Bu nedenle metaforlar, hayal gücünü harekete geçirmek ve yeni bağlamlar kurabilmek için önemli araçlardır (Hanson, 1993). Metafor kullanılarak kavramların sınırlandırıldığı düşüncesinden öte farklı bakış açılarıyla öğretim kalitesinin artırıldığı düşünülmelidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kimya kavramını olumlu ve olumsuz metaforlarla açıkladıkları, kimya kavramına ilişkin algılarının ise genelde olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının olumlu metaforlar üretmeleri kimyaya yönelik tutumlarının da olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde aktif rol almaları ve kimya dersine ve kavramına karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde, öğrencilerin konuya yönelik kavramlar hakkında metafor üretmek, ürettikleri metaforları tartışmaları için ortam sağlaması ile öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlanacağı

düşünülmektedir (Saban, 2008). Bu nedenle metaforlar yoluyla kimya öğreniminin daha anlamlı olacağı, var olan kimya bilgilerinin eski bilgilerle ve özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilerek, uygulama boyutunun da artırılmış olduğu bir öğrenme süreci ile daha somutlaştırılmış kimya kavram ve konuları ile daha verimli bir kimya eğitiminin olacağı öngörülmektedir.



### Kaynaklar / References

- Abraham, M.R., Grzybowski, E.B., Renner, J. W., & Marek, E.A. (1992). Understanding and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (2), 105-120.
- Abraham, M.R., Williamson, V.M., & Westbrook, S.L. (1994) A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.
- Altheide, D.L., & Johnson, J.M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 581-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M.F. (1997). *Kimya öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Bayram, H., Sökmen, N. ve Salan, Ü., (1997, 23-24 Ekim). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin temel fen kavramlarını anlama düzeyi. 3. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (ss. 312-321). Çukurova Üniversitesi, Adana,.
- Berkant, H. G. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Birinci Konur, K. ve Ayas, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama seviyeleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 83-90.
- Çalık, M., Ayas, A. ve Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramalarının tespiti: bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 749-776.
- Ebenezer, J. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions, animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 73-91.
- Goodwin, A(2002). Is salt melting when it dissolves in water? *Journal of Chemical Education* 79 (3), 393-396.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Haidar, A.H. & Abraham, M.R. (1991). A comparison of applied and theoretical knowledge of concept based on the particulate nature of matter. *Journal of Research In Science Teaching*, 28, 919-938.
- Hamurcu, H. (2003). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi "proje yaklaşımı". *Eğitim Araştırmaları*, 13, 66-72.
- Hançer, A.H., Uludağ, N. ve Yılmaz, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100-109.

- Hanson, L. (1993, October 13-17). Affective response to learning via visual metaphor, *Paper presented at the Annual Conference of the International Visual Literacy Association*. New York.
- Johnson, P. (2000). Children's understanding of substances, part 1: Recognizing chemical change. *International Journal of Science Education*, 22(7), 719-737.
- Johnson, P. (2002) Children's understanding of substances, part 2: Explaining chemical change, *International Journal of Science Education*, 24(10), 1037-1054.
- Kalın, B. ve Arılık, G. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılgıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 177-206.
- Kolomuç, A., & Tekin, S. (2011). Chemistry teachers' misconceptions concerning concept of chemical reaction rate, *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(2), 84-101.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Liu, X., & Lesniak, K. (2006). Progression in children's understanding of the matter concept from elementary to high school, *Journal of Research In Science Teaching*, 43, 3, 320-347.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Morgan, G. (1998), *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459- 496.
- Shuell, J.T. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127-131.
- Usta, N.D. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "kimya" metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Woollard, J.(2005). The implications of the pedagogic metaphor for teacher education in computing. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(2), 189-204.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 127-138
- Zuniga, M.E. (1992). Using metaphors in therapy: Dichos and Latino clients. *Social Work*, 37(1), 55-60.

#### Yazar

Burcu ANILAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesidir. Çalışma alanı fen-kimya eğitimidir.

#### İletişim

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Meşelik Kampüsü 26480, Eskişehir, Türkiye e-posta: [anilan.burcu@gmail.com](mailto:anilan.burcu@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** Science has a very wide scope in human life from the air they breathe to the water drunk and from the earth they live in to the smallest technological tools they use. Chemistry has a very special place and significance in science. Since it is an applied science and has philosophical grounds, chemistry has a central location among other sciences. Having a close relationship with almost all the disciplines and continually existing in life distinctively though, chemistry is perceived and interpreted differently by individuals. The fact that individuals have different perception skills and life experiences causes different interpretations or perceptions of one situation or concept and the most effective way to reflect this difference is to use metaphors.

Metaphors could be used to visualize an abstract concept and depict it in a more concrete way in educational sciences (Singh, 2010). Therefore, Lakoff and Johnson (1980) have stated that metaphors are frequently used in educational sciences to describe human perceptions related to a specific phenomenon. Metaphors are particularly used to reveal and explain assumptions about some specific notions (Gultekin, 2013).

Studies show that students, prospective teachers, and teachers have some difficulties in explaining various concepts in chemistry. Therefore, it is of much importance with the purpose of creating the anticipated effect to identify how the concept of chemistry is perceived by prospective teachers and what meaning is assigned to the concept of chemistry by them. The purpose of this study is to reveal the metaphoric perceptions about the concept of chemistry of the students attending to the department of primary school science teaching. In accordance with this purpose, the questions below have been tried to be answered:

- What kind of metaphors do the students attending to the department of primary school science teaching have about the concept of chemistry?
- Under which conceptual categories have the metaphors about the concept of chemistry of the students attending to the department of primary school science teaching been collected?

**Methodology.** The basic qualitative research has been employed in this study whose purpose is to identify metaphoric perceptions about the concept of chemistry of the students of primary school science teaching department. Within the content analysis carried out in line with this purpose, first of all the data are conceptualised and then the categories which are able to describe the phenomenon are revealed by conceptualising the data and the results are presented along with descriptive expressions through direct quotations. The findings obtained within the framework created by the categories are explained and interpreted (Yildirim & Simsek, 2011).

The study has been carried out on 177 prospective teachers attending to the Department of Primary School Science Teaching at the Faculty of Educational Sciences of University located in Central Anatolia

The data of the research has been obtained through open-ended survey forms containing two parts. The first part consists of questions related to demographic traits such as gender, department, grade at university, and educational background of parents while the second part contains the statement of "Chemistry is like..... because ....." with the purpose of revealing the metaphors that the students have about the concept of chemistry. Survey forms have been distributed to the study group and they have been asked to complete the sentence by thinking a metaphor related to their concept of

chemistry. The statement of “like” has been used for the purpose of creating likening while the statement of “because” has been used for basing the likening on a logical reason.

The views of participants have been analysed through content analysis method that is commonly used in qualitative researches. The data has been analysed through content analysis technique under such titles as *coding and sorting*, *category development*, *validity and reliability*, and *interpretation of the data*.

**Conclusion and Discussion.** It has been aimed to reveal the metaphoric perceptions of the students attending to the department of primary school science teaching related to the concept of chemistry through this study that has been carried out by considering that metaphors are the most effective cognitive tools in understanding and explaining abstract complicated and conceptual phenomena. Common conceptual categories have been developed by taking common features and use rationale of the metaphors into consideration.

The metaphors have been collected in 21 different categories in terms of common traits of 98 metaphors related to the concept of chemistry developed by the students attending to the department of primary school science teaching and according to the grouping based on the use rationale. The most common metaphors developed by the students are Life, Water, Lifetime, Puzzle, Need, and Love. It has been determined that the meanings assigned to the concept of chemistry by the students are positive in general and have lots of varieties.

## Piyano Dersi Öğretim Elemanlarının Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Performansı Hakkındaki Görüşleri<sup>3</sup>

Views of The Piano Instructors on The Piano Performance of Music Teacher Candidates

Bilge Pirlibeylioğlu<sup>4</sup>  
Özlem Akın Şişman

### To cite this acticle/ Atıf için:

Pirlibeylioğlu, B. & Akın Şişman, Ö. (2017). Piyano dersi öğretim elemanlarının müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 29-46. [Online] [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com) DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s2m

**Öz.** Bu araştırmada piyano dersi öğretim elemanlarının, lisans üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının piyano performanslarına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma temel nitel araştırmaya dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Ege Bölgesi'nde bulunan dört müzik eğitimi anabilim dalında 2014-2015 öğretim yılında görev yapan 12 piyano dersi öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada altı tema altında analiz edilen bulguların ışığında, müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla istenilen piyano performansı düzeyine ulaşamadıkları ve piyano dersi öğretim programında işlevsel piyano becerilerine ve Türk ezgilerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano Performansı, Piyano Eğitimi, Müzik Eğitimi.

**Abstract.** The aim of the research to get the views of piano instructors on the piano performance of the music teacher candidates studying on the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade of the university. This research is based on basic qualitative research approach. The study consists of 12 piano instructors working the in the department of music education in Aegean region in 2014-2015 academic year. Data are collected by interview forms prepared by the researcher. The collected data is analyzed according to descriptive method and collected under six themes. The study shows that teacher candidates can't reach the expected piano performance. It is recommended to place more emphasis on functional piano skills and Turkish tunes.

**Key words:** Piano Performance, Piano Education, Music Education

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.12.2016

Düzeltilme: 21.07.2017

Kabul Tarihi : 26.07.2017

<sup>3</sup> Bu araştırma 2015 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirilen çalışmanın bir bölümünü içermektedir.

<sup>4</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-posta: bilgepi@hotmail.com

## Giriş

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların başında Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları (MEABD) gelmektedir. Bu kurumların öğretim programlarında piyano dersi zorunlu ders olarak yer almaktadır. Piyano, müzik öğretmenininde dersinde bir eşlik çalgısı olarak rahatlıkla kullanılabileceği çoksesli bir çalgıdır, dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde, piyano dersi oldukça önemli bir yere sahiptir. Piyano dersinde verilen eğitim sayesinde öğrencilerin seviyelerine uygun eserler ile piyano literatürünü tanımaları ve öğretmenlikte gerekli olacak çalım tekniğini kazanmaları sağlanmaktadır (Aydiner Uygun, 2012). Piyano eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin tümünü kullandığı bir alandır. Çünkü piyano eğitimi gerekli teknik bilgileri anlama, müzikal yorum ve teknik beceriler gibi birçok unsur içermektedir.

MEABD’lerin öğretim programları içerisinde piyano eğitimi, üniversiteye göre değişiklik göstermekle birlikte, en az ilk iki öğretim yılı süresince zorunlu ders olarak yer almaktadır. MEABD’de verilen piyano eğitiminin ders içerikleri, Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nın altında tanımlanmıştır. Bu tanımlara göre müzik öğretmenliği lisans programından mezun olan bir öğretmen adayının; temel teknik ve müzikal becerileri kazanmış, müzik dönemleri hakkında bilgiye ve belirli bir repertuara sahip ve ulusal eserleri ve okul şarkısı eşliklerini seslendirebilecek düzeyde olması beklenmektedir (YÖK, 2007). MEABD’lerdeki piyano dersleri genellikle bireysel dersler olarak yürütülse de, kimi zaman çeşitli sorunlardan (öğretim elemanı yetersizliği vb.) dolayı, iki veya daha fazla kişilik dersler biçiminde uygulamalar da görülebilmektedir. Buradan yola çıkarak, piyano derslerinde öğretim elemanının öğrenciyle birebir iletişime geçtiği ve öğrencinin gelişimini ilk elden takip ettiği söylenebilir.

Piyano, müzik öğretmeni adaylarının hem alandaki eğitimlerine destek olması açısından, hem de meslek hayatlarında öğrencilerine rahatlıkla eşlik edebilecekleri bir çalgı olma özelliğini taşıdığından, müzik eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırmada, öğrencilerin ses eğitimlerinde, öğrencilere müzik biçimlerini öğretmede, eşlikleme yapma ve armoni çalışmaları yapmada kullanılabilecek en etkin çalgılardan biri piyanodur (Gün, 2014). Umuzdaş’a (2010) göre ise piyano, çoksesli olması, müziğin armonik yapısını anlamaya yardımcı olması ve eşlik yapmaya uygun olması bakımından müzik eğitiminin temelini oluşturmaktadır ve dolayısıyla öğrenciler tarafından etkin kullanılması gereken bir çalgıdır. Anlaşıldığı üzere müzik öğretmenliğinde piyano kullanımının amacı bir performans sanatçısı yetiştirmek değil, piyanoyu meslek hayatına yönelik kullanma becerilerini kazandırmaktır. Dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarından piyanoda çok yüksek düzeyde eserler çalması beklenmemelidir. Öğrencinin seviyesi göz önüne alınarak, herhangi bir başarısızlık durumuyla karşılaşması önlenmelidir. Müzik öğretmenliğinde piyano eğitiminin amacı, piyano eğitimi ile öğrenciye piyano çalma davranışlarının kazandırılması ve bu sayede müzik öğretiminin gerektirdiği müzikal davranış ve birikimlerin geliştirilmesidir (Yokuş, 2005). Yönetken (1952’den akt. Say, 1996, s. 69) ise müzik eğitiminde piyanonun kullanımına ilişkin şu görüşleri sunmaktadır:

Müzik öğretiminde araç olarak kullanılmaya en uygun ve yararlı alet piyanodur. Bu çalgıda entonasyon zorluğu ve bozukluğu söz konusu olamaz, sabit perdelidir. Parmağın bastığı yerden (piyanonun akordu bozuk olmamak koşuluyla) doğru ses çıkar, aletin ses sınırları geniştir. Hem kadın (ya da çocuk), hem erkek ve hem aletlerin seslerini verebilen geniş ses yelpazesine sahiptir. Piyanoda her türlü ajilite mümkündür. Kısa değerlerde sesler kolayca çıkarılır. Armonik-polifonik karaktere sahiptir. Çok sesli kulak eğitimine en uygun alettir. Armonik eşlik çalgısıdır. Her çeşit çok sesli eserin redüksiyonu icra edilebilir. Koral ve orkestral eserler çalınabilir. Büyük eserlerin analizine elverişlidir. Edebiyatı zengindir.

Piyano eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarından, aldıkları bu eğitim sonucunda belirli bir performans sergilemeleri beklenmektedir. Müziksel performansın içerisinde yer alan çalgı performansı; çalgıdan doğru ve temiz ses çıkarabilme, doğru bedensel duruş ve çalgıya hakimiyet becerilerinin sistemli bir şekilde bütün olarak kullanılması şeklinde tanımlanabilir (Atasoy Karaduman, 2015, s. 3). Piyano performansı teknik ve müzikal yorumlama becerileriyle bir bütün olarak düşünülmelidir. Piyano tekniği Ekinci (2004, s. 15) tarafından; insanın anatomik ve fizyolojik yapısına en uygun olan, eserleri gereksiz efor harcamadan kusursuz seslendirmesini sağlayan ve farklı dönem ve stil özelliklerini değişik tınılarla elde etmede kullanılan yol, yöntem ve becerilerin tümü olarak tanımlanmıştır. Çeşitli teknik becerileri kazanmış olmak, iyi bir müzikal yoruma sahip olabilmek için gerekli olsa da, bu durum her zaman iyi bir müzikaliteye erişilebileceği anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte piyano tekniği kavramı da yalnızca hızlı ya da sesli çalmak şeklinde algılanmamalı; piyano tekniği içerisinde ritim, dinamik, artikülasyon vb. gibi unsurların da yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır (Gasımova, 2010, s. 100). Dolayısıyla iyi bir piyano performansı sergileyebilmek için, belirli teknik ve müzikal yeterliğe sahip olunması gerekmektedir. Müzikte performans ölçümleri için birkaç yol izlenmektedir. Bunlar; sürece bakarak ölçme, ürüne bakarak ölçme ve hem sürece hem ürüne bakarak ölçme olarak sıralanabilir (Saraç ve Şeker, 2010). Bu çalışmada, hem sürece hem ürüne bakarak ölçme yaklaşımına dayalı olacak şekilde görüş alınmıştır.

Yukarıda açıklandığı gibi piyano performansı, müzik öğretmeni adayları için önemli bir yere sahiptir ve piyano öğretim elemanları, müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecinin büyük bir parçasıdır. Bu çalışmada “MEABD piyano dersi öğretim elemanlarının, müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Böylelikle müzik öğretmeni adaylarının eğitimlerinde önemli bir yere sahip olan piyano eğitiminden hangi düzeyde yararlanabildiklerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın müzik öğretmeni adaylarından beklenen piyano performansını, öğretim elemanlarının görüşleriyle aktarmak ve müzik öğretmeni adaylarına verilen piyano eğitiminde karşılaşılan zorlukları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm önerileri üretebilmek adına önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada piyano dersi öğretim elemanlarının, müzik öğretmeni adaylarının piyano performansına ilişkin görüşlerini almak amacı güdüldüğünden, bu çalışma bir temel nitel çalışmadır. “Temel nitel çalışmalar tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilir... Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır.” (Merriam, 2013, s. 23). Bu çalışmanın temel nitel çalışma olarak ele alınmasının nedeni, görüşleri alınan piyano dersi öğretim elemanlarının, müzik öğretmeni adaylarının piyano performanslarını onların piyano eğitimi süresince doğrudan gözlemlemiş ve bu süreçte aktif biçimde yer almış bireyler olmalarıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi MEABD’de 2014-2015 eğitim öğretim yılında piyano dersini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak öğretim elemanlarının seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacı için ulaşılması kolay ve yakın olan bir durumu seçmektedir ve nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Bu örnekleme yöntemine gidilmesinin nedeni, yapılan görüşmeler gönüllülük esasına dayandığından bazı öğretim elemanlarının görüşme yapmayı

kabul etmemiş olmasıdır. Araştırmada toplamda 4 üniversiteden 12 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının dokuzu MEABD ve üçü konservatuvar mezunudur. Çalışma grubunun görev yaptıkları üniversitelere göre dağılımı aşağıda verilmektedir.

**Tablo 1.***Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Öğretim Elemanı Sayısı
Adnan Menderes Üniversitesi	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3
Pamukkale Üniversitesi	3
Toplam	12

### Veri Toplama Aracı

Piyano öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, görüşme sırasında sorulacak olan soru veya konuları kapsar ve farklı kişilerden belirli konulara ilişkin bilgi almayı sağlar. Görüşme sırasında soruların belirli bir sıraya konması zorunlu değildir ve araştırmacı hem önceden hazırlanmış soruları hem de daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorabilir. Görüşme formu araştırmayla ilgili tüm boyutların ele alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretim elemanlarıyla yapılan yüz yüze görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle piyano performansına ilişkin kaynaklar incelenmiş, ardından bu bilgilere dayanarak altı adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Daha sonra bu açık uçlu sorulara ilişkin, iki müzik eğitimi ve bir eğitim bilimleri uzmanından görüş alınmış ve soruların görüşme amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Üç öğretim elemanı ile yapılan ön görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, görüşme formuna bir açık uçlu soru daha eklenmiş ve toplamda yedi açık uçlu soru oluşturularak, görüşme formuna son şekli verilmiştir (Ancak görüşme sorularından biri bu çalışmanın amacına uygun olmadığından, bu soruya ait veriler, bu araştırmaya dahil edilmemiştir). Bu çalışmada yer alan görüşme sorularına aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerinizin piyano performansı sergilerken teknik gereklilikleri yerine getirmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerin piyano performansı sergilerken, çaldıkları eserin gerektirdiği müzikal yorumu yeterince yansıtabilmelerine ilişkin düşünceleriniz neler?
- Öğrencilerinizin, derste gösterdikleri piyano performansını topluluk önünde ya da piyano sınavlarında sergileyebilmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerinizin lisans öğrenimleri süresince piyano performansı açısından gelişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- İdeal müzik öğretmeni beklenen piyano performansının tanımı sizce nedir?
- Sizce öğrencilerin piyano performanslarını geliştirebilmek adına neler yapılabilir?



### Veri Toplama Süreci

Öğretim elemanlarıyla yapılan bireysel görüşmeler, kendi rızaları doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin başında kendilerine, görüşmenin ortalama 45 dakika süreceği bildirilmiş ve görüşmenin amacı doğrultusunda bilgilendirme yapılmıştır.

**Tablo 2.**

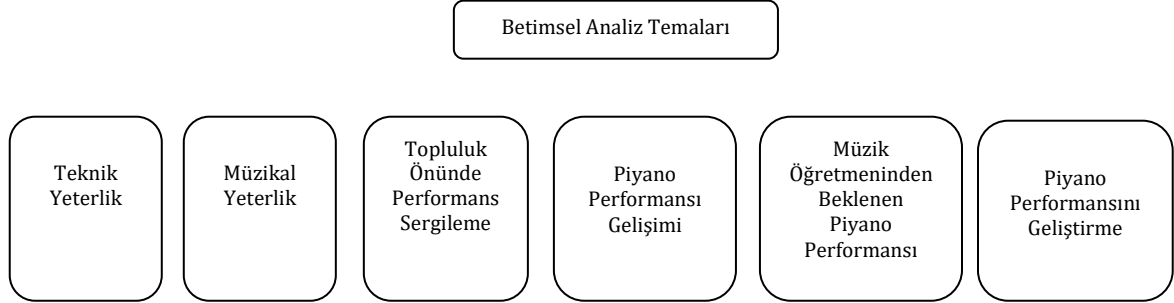
*Görüşme Dağılımı Tablosu*

Görüşme				
Öğretim elemanı	Yeri	Yapılış Şekli	Süresi	Görüşmenin Yapıldığı Ay
Jale	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	42 dk	Mart 2015
Ayşe	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	38 dk	Mart 2015
Zeynep	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	50 dk	Mart 2015
Ahmet	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	45 dk	Mart 2015
Serap	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	64 dk	Mart 2015
Kemal	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	51 dk	Mart 2015
Tamer	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	37 dk	Mart 2015
Burak	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	40 dk	Mart 2015
Nalan	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	52 dk	Mart 2015
Cemal	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	41 dk	Mart 2015
Aslı	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	55 dk	Mart 2015
Zafer	İlgili öğretim elemanı odası	Bireysel	39 dk	Mart 2015

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları öncelikle bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmış, ardından görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Görüşme yapılan piyano dersi öğretim elemanları Jale, Cemal... şeklinde kodlanmıştır. Nitel veriler altı tema altında analiz edilmiştir.

Yapılan betimsel analizde temalar sırasıyla *teknik yeterlik*, *müzikal yeterlik*, *topluluk önünde performans sergileme*, *piyano performansı gelişimi*, *müzik öğretmeninden beklenen piyano performansı* ve *piyano performansını geliştirme* adları altında verilmiştir.



Şekil 1. Betimsel Analiz Temaları

## Bulgular

Öğretim elemanlarının görüşleri, temalar çerçevesinde sınıflandırılarak, ilgili yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

### Teknik Yeterlik

Araştırmada ilk olarak öğretim elemanlarından, öğrencilerinin piyano performanslarını teknik açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri; öğrencilerin büyük bir kısmının piyano performansında teknik yönden zayıf oldukları yönündedir. Görüşmeye katılan 12 piyano öğretim elemanından dokuzu öğrencilerin teknik gereklilikleri yeterince yerine getiremedikleri, üçü ise istenilen teknik yeterliğe sahip oldukları görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konuya ilişkin görüşlerinin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilerin bu konuya dikkat ettiklerini düşünüyorum çünkü derslerde sürekli üzerinde duruyorum. Onlar da gereken özeni gösteriyorlar. Bir problem yaşamıyorum yani genellikle bütün kurallara uyuyorlar.

Teknik gereklilikleri de çok yerinde değil; gerek eserin analizinde veya etüdün analizinde olsun, gerekse doğru beden duruşu olsun bunlarda çok fazla bir teknik düşünceye sahip olduklarını sanmıyorum.

GSL'den (güzel sanatlar lisesi) gelen çocukların pedal kullanımı ya da duruş-oturuş ya da müziğe karşı olan birikimlerini görmek çok mümkün olmuyor. Tam tersine hiç müzikle alakası olmamış, yeni gelmiş bir öğrenciyi işlemek, onları düzeltmekten çok daha kolay oluyor. Maalesef bu üzücü bir şey ama, maalesef öyle.

Bu söylemlerde öğretim elemanları özellikle pedal kullanımında, eserin ait olduğu döneme ait teknikleri seslendirmede, deşifrede, artikülasyon tekniklerini seslendirmede ve parçayı akıcı bir biçimde çalmada sorunlar yaşandığını; öğrencilerin çalgı hakimiyetlerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretim elemanlarının tümünün, GSL'den gelen öğrencilerin doğru olmayan teknik alışkanlıklar sergilediklerini belirtmesi dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının tümü GSL'den getirilen yanlış teknik alışkanlıkları düzeltmenin oldukça zor olduğunu, hatta bazı durumlarda düzeltilemediğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanları; GSL'de *kalifiye olmayan öğretmen faktörü, yöresel farklılıklara ilişkin olarak farklı öğretim programlarının işlenmesi ve GSL sınavlarına giren öğrencilerin profil farklılıklarının* bu liseleri amacından çıkarttığını ve dolayısıyla verilen piyano eğitiminin de kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir. Düz liselerden gelen öğrenciler için ise öğretim elemanları, 18 yaşın çalgı çalmaya başlamak için geç bir yaş olduğunu, bu nedenle teknik

açıdan sıkıntılar yaşanabildiğini, ancak bir müzik öğretmeninden beklenen piyano performansının yaş faktörüne rağmen yerine getirilebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

### **Müzikal Yeterlik**

Öğrencilerin piyano performansında müzikal yorumlarını değerlendirmeleri istenen öğretim elemanları, teknik eksikliklere sahip öğrencilerin müzikal yorumlarının da bu durumdan etkilendiğini, öğrencilerin büyük bir kısmının müzikal yorumu yansıtmada sıkıntı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Görüşmeye katılan 12 piyano öğretim elemanından 10'u öğrencilerin müzikal yorumu yeterince yansıtamadıkları, ikisi ise öğrencilerin müzikal yorumlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Genelde bizim öğrencilerimiz nota üzerinde yazılan nüanslara dikkat ediyorlar işte piano, forte gibi. Mesela cümleme ve bağlarla ilgili bilgileri daha az ve onları çok da gerekli görmüyorlar.

Orada çok eksik var çünkü teknik konuları halledene kadar, yoruma zaman kalmıyor, dönem bitiyor... Öğrenci ya parmak numaralarıyla, ya dizinin sonunu getirmekle cebelleşiyor, şöyle bir yorum katayım diyen yok.

Müzikal yorum benim öğrencilerim için çok uzak bir kavram. O müzikal yorum düzeyine erişmek için öncelikle çok müzik dinlemek gerekiyor... Ben öyle bir müzik dinleme kültürüne sahip olduklarını çok sanmıyorum. O yüzden de müzikal yorum yapmak konusunda da çok fazla bilgiye sahip olduklarını düşünmüyorum.

Müzikal yorum maalesef en sonda kalıyor... İlk hedefleri hep nota çıkarmak, dersi geçmek. Ama onun öyle olmadığını benim öğrencilerim 3.-4. sınıfta anlıyor ve ben müzikalitelere memnunum kendi öğrencilerimin.

Müzikalite zaten müzik dinlemekle doğru orantılı, paralel bir şey. Öğrencilerin dinlediği müzik de ortada...Dolayısıyla müzikalitede bir düşüş var.

Ya bu dediğin [müzikal yorum] çok komplike bir şey. Armoni, müzik biçimleri, işitme dersini çok iyi anlaması lazım...derste öğrendiği hiçbir şeyi kullanamıyor ya da öğrenemiyor.

Çoğu öğrencide ben o müzik hissiyatını hissediyorum, o müzik duygusu olduğuna inanıyorum. Bunu ortaya çıkarmak için gerekli performansı göstermelerini sağlamak lazım.

Teknik konulara hakim olmadıkları için müzikal yorum olmuyor. Yani öğrencilerimizin çoğu tek, dümdüz bir çizgiyle eserleri çalışıyorlar, etütleri-eserleri öyle çalışıyorlar... Maalesef müzikal yorumlama kısmı çok zayıf.

Öğretim elemanları öğrencilerin piyano eserlerini müzikal anlamda tam anlamıyla yorumlayamadıklarını söylemişlerdir. Bu durumun nedenlerinin öğrencilerin; teknik anlamda gelişmemiş olmaları, iyi bir müzik dinleme alışkanlığına sahip olmayışları, dinledikleri müzik türleri, armoni-müzik biçimleri-işitme gibi temel müzik dersleriyle piyano dersini ilişkilendiremeyişleri ve sanatsal yönlerinin zayıf oluşu olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerinin müzikal yorumundan memnun olduklarını belirten öğretim elemanlarının dahi öğrencilerin öncelikli amaçlarının eseri teknik anlamda ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiş olmaları göze çarpmaktadır. Öğretim elemanları, öğrencilerin çoğunlukla müzikal yorum bağlamında yalnızca notada yazılı olan nüansları yerine getirmeye çalıştıklarını, müzikal biçim ve cümlelemelere, eserin dönemine uygun yorumsal özelliklere dikkat dahi etmediklerini vurgulamışlardır. Burada teknoloji etmeninin avantajları olduğu kadar

dezavantajları da olduğunu söyleyen öğretim elemanları, öğrencilerin internet ortamından izledikleri videolarda çalan virtüözlerin müzikal yorumlarını taklit etmeye çalıştıklarına ve başaramadıklarında ise motivasyon kaybı yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir.

### **Topluluk Önünde Performans Sergileme**

Öğrencilerin topluluk önünde gösterdikleri piyano performansına ilişkin görüşleri sorulan öğretim elemanlarından 10'u öğrencilerin topluluk önünde çalmaktan kaçındıklarını, ikisi ise öğrencilerin topluluk önünde çalmayla ilgili sıkıntı yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerinin topluluk önünde çalmaktan kaçındığını belirten öğretim elemanlarının çoğu bu durumun, öğrencilerin piyanoda yetersiz olmasından kaynaklandığını, bazıları ise yeterince çalışma yapmadıkları için yoğun kaygı yaşadıklarından ortaya çıktığını düşünmektedirler. Olumlu görüş bildiren öğretim elemanları ise öğrencilerin eğitimlerinin ilk yıllarında sahneye çıkmaktan kaçındıklarını, ancak zamanla topluluk karşısında çalmaya alıştıklarını bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konudaki olumlu ve olumsuz görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ne yazık ki bizim öğrencilerimiz odaya birisi girdiğinde bile heyecanlanmaya başlıyorlar... Bu konuda bizim öğrencilerin iyi olmadığını düşünüyorum... Topluluğa çalmaktan kaçınıyorlar ve kaçındıkları için durum daha kötü hale geliyor.

Defalarca prova yaptığımız için zorlanmıyorlar. Biz her yıl zaten rutin yıl sonu konseri yapıyoruz. Çocuklar o yüzden bunun heyecanını yaşıyorlar, alışıklar. Başta bu heyecanı teslim ediyorlar... daha sonra çok güzel çalışıyorlar.

Yüksek derecede kaygı yaşadıklarını düşünüyorum, eser basit de olsa zor da olsa o kaygıyı yaşıyorlar ve bu kaygı onların performansını ciddi derecede bozuyor. Ben bu durumun, performansa yeterli hazırlık yapılmamasından kaynaklandığını düşünüyorum.

Genellikle performans konusunda istekli olmuyorlar. İstiyorlar, ama yapamıyorlar öyle bir durum var. Çıktıklarında da istedikleri kadar başarılı olamıyorlar, işte performans kaygısı, heyecana alışık olmadıkları için, bir iki kere fırsat olduğu için problemler yaşıyor.

Çoğu ben olmadan [topluluk önünde] çalamaz durumdalar... Komisyonu bırak yani ikinci birine, annesine çalamaz durumda yani mesela böyle çocuklar var. Biraz bu konuda deneyim eksiklikleri var bence.

Birçok öğrencinin başaramama sebebi çalgıdaki yetersizliği diye düşünüyoruz biz... Yani yine yetersiz olmanın verdiği panik, birilerinin karşısında çalmasına ya da sınavda çalmasına engel öğrencilerin.

Öğrenciler topluluk önünde performans sergilemekten kaçınıyorlar. Mesela 30 öğrenciden ancak beşi bu konuda yeterli ve hevesli oluyor. Diğerleri bunu yapabilecek düzeye sahip olsa da kendilerine güvenmedikleri için kaçınıyorlar.

Bazı öğretim elemanları, öğrencilerinin yalnızca topluluk önünde çalarken değil, yanlarında tek bir kişi dahi olsa heyecanlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu öğrencilerin eleştirilme kaygısına bağlayan öğretim elemanları, hatanın kendilerinden kaynaklı olabileceğini, çünkü öğrencilere olumlu dönütlerden ziyade, olumsuz dönütler verdiklerini; dolayısıyla öğrencilerin gergin hale geldiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının çoğu, öğrencilerin MEABD'yi seçerken, müziğin bir performans sanatı olduğunu göz ardı ederek, bilinçsiz davrandıklarına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmının, müziğin ancak paylaşıldığında anlamlı olduğunu ve bir müzik öğretmenin sürekli olarak performans sergilemesi gerekliliğini önemsemediklerini belirtmişlerdir.

## Piyano Performansı Gelişimi

Öğretim elemanlarına, öğrencilerin lisans eğitimleri süresince piyano performansı açısından gelişimleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarından 10'u öğrencilerin yeterli gelişimi gösteremediklerini, ikisi ise öğrencilerin gelişimlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin piyano performansı açısından teknik ve topluluk önünde çalma alanlarında az da olsa gelişim gösterdikleri, ancak özellikle müzikalite açısından neredeyse hiç gelişim gösteremediklerini belirten öğretim elemanları; öğrencilerin çoğunluğunun hedeflenen düzeye ulaşmadan mezun olduklarını vurgulamışlardır. Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Hedeflenen düzeye ulaşamıyoruz, yaklaştığımızda ancak mutlu oluyoruz. Bazıları topluluk önünde çaldıkça gelişiyor, ancak diğer konularda %50'si en fazla gelişebiliyor.

Bir şeyler öğreniyorlar, geldikleri gibi gitmiyorlar ama tatmin edici bir gelişim göstermiyorlar.

[Piyano performansı gelişimlerinin] çok çok yavaş olduğunu düşünüyorum ben yani çok daha iyisini yapabilecek düzeyde olduklarını biliyorum ama işte türlü nedenlerden dolayı çok fazla bu işin üzerine eğilmediklerini düşünüyorum.

Çok fazla beklentilerimizi karşılamıyorlar.

Genel olarak çok ciddi bir ivme yok diyebilirim. Hatta lise seviyelerindeki şeyleri çalıp mezun olan bir sürü öğrenci oldu, biliyorum yani.

Çok büyük bir başarı elde ettiğimizi söylemek mümkün değil. Eğer öyle olsaydı bu çocuklar, bu çalgıları mesleki yaşamlarında gümbür gümbür kullanırlardı. Eğer ben bir müzik öğretmeni anneden, "Kendimden utanıyorum. Çocuğumun çaldıklarını çalamıyorum." gibi bir söz duyuyorsam, konuşmanın çok manalı olduğunu düşünmüyorum.

Ben buradan dört sene sonunda çıkıp da müzik öğretmeni olarak iyi piyano performansı sergileyecek öğrenciler olduğuna inanıyorum.

Burada öğrencilerin teknik ya da müzikal anlamda ya da bir yerlerde bir şey çalma, ifade etme anlamında çok büyük gelişmeler sağladığını söyleyemeyiz... çoğu öğrencinin dersi geçmek için yeterli ortalamayı yakalayıp gittiklerini söyleyebiliriz. Çok parlak şeyler söyleyemeyeceğim.

Öğrencilerin hedeflenen gelişimi yakalayamadığını belirten öğretim elemanları bu sorunun kaynağının, öğrencilerin çalışma disiplinlerinden ve eğitim programının müzik öğretmenliğinin amaçlarına uygun çıktılar sağlayacak şekilde düzenlenmemiş olduğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çalışma disiplinini sorgulayan öğretim elemanları; öğrencilerin düzenli çalışma prensibine sahip olmadıklarını, genellikle konser ya da sınavlardan birkaç gün önce eserlere çalışmaya başladıklarını, piyanoda gerekli olan egzersizleri düzenli olarak yapmadıklarını ve bu durum sonucunda piyanoda yeterli düzeye ulaşamadıklarından ötürü kaygı yaşadıklarını ve sahneye çıkmak istemediklerini söylemişlerdir. Eğitim programını sorgulayan öğretim elemanları ise; program çıktılarının müzik öğretmeni yetiştirmekten ziyade, performans sanatçısı yetiştirmeye yönelik olduğuna, bir müzik öğretmenin sahip olması gereken işlevsel piyano becerilerini (piyanoyla eşlik, koroyla yapılan uygulamalarda piyano kullanımı gibi) geliştirmeye yönelik olmadığına dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda piyano öğretim programında Türk ezgilerine çok az yer verilmiş olduğunu düşünen öğretim elemanları, aslında Türk ezgileri içeren eserlere yoğunlaşılması gerektiğini, çünkü öğrencilerin bu ezgilere aşina olduklarını ve bu ezgilerle çalışmaktan daha fazla keyif aldıklarını düşünmektedirler.

## Müzik Öğretmeninden Beklenen Piyano Performansı

Bu tema altında öğretim elemanlarından, ideal bir müzik öğretmeninden beklenen piyano performansının tanımını yapmaları istenmiştir. Öğretim elemanlarının büyük bir kısmı piyanoyla eşlik becerilerine kesinlikle sahip olunması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarından 10'u öğrencilerin, en azından duyduğu basit ezgilere sağ ve sol elle doğaçlama eşlik yapabilecek düzeyde armoni ve klavye bilgisine sahip olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda müzik öğretmenleri öğrenci korolarıyla sıkça çalıştığından, piyanoda ses açma egzersizlerini uygulayabilecek kadar klavye bilgisine sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bir müzik öğretmenin çalıştığı bölgede piyano çalgısını tanıttak düzeyde küçük performans sergilemesinin zevk eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 10 öğretim elemanı, piyanonun çok sesli bir çalgı olmasından ve ses gürlüğü sayesinde sınıf hakimiyetine katkıda bulunduğundan ötürü, bir müzik öğretmene en fazla yardımcı olacak çalgının piyano olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Piyano çalgısını aktif olarak kullanacak, eşlik yapabilir düzeyde olacak, belki törenlerde, konserlerde bunu icra edecek, hem çok sesli müziği duyuracak, bununla ilgili gelişim sağlayacak. Dolayısıyla müzik öğretmenin iyi düzeyde piyano çalması gerektiğini düşünüyoruz.

Okul şarkılarına, halk türkülerine ya da aslında (kültüründe) ne varsa ona eşlik edebilmeyi öğrenecek düzeyde piyano çalması gerekiyor.

Ben piyanonun anaçalğı olduğunu düşünüyorum. Yani her müzik öğretmenin piyano çalgısıyla tanışması gerektiğini; orta seviyelerde temel davranışları kazanması, belirli bir ifadeye sahip olması ve eşlik gibi farklı yönlerde de bu çalgıyı kullanması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretim elemanlarından ikisinin ise bir müzik öğretmenin piyanoda iyi bir performans sergilemesinin gerekli olmadığını bildirmesi dikkat çekicidir. Bireysel çalgısı piyano olmayan bir müzik öğretmeninden, ikinci bir çalgıda performans göstermesini beklemediklerini, bunun yerine bireysel çalgısında iyi olmasını ve öğrencilerine müziği sevdirmesini tercih ettiklerini belirten öğretim elemanlarının söylemleri şöyledir:

Yani benim için önemli olan bireysel çalgısında oturuşuyla, tutuşuyla, her şeyiyle sağlam olsun, ikinci branşı [çalgıyı] ben beklemem. Piyano zor bir branş ve anadalı örneğin keman olan birinden fazla bir piyano performansı beklemem.

Gerçeği konuşacak olursak, piyanonun gerçek hayatta çok fazla karşılığı yok, dolayısıyla bence iyi bir müzik öğretmeni bulunduğu yerdeki çocuğa müzik sevgisini aşılayabilen öğretmendir, minimal düzeyde o çocuğu bir sonraki seviyedeki müzik eğitimi olanaklarına ısındırmalıdır.

İdeal müzik öğretmenin piyano performansını tanımlamaları istenen öğretim elemanları bu soruyu cevaplarırken öncelikle, amacı müzik öğretmeni yetiştirmek olan MEABD'de öğrenim gören öğrencilerden beklenen piyano performansının tanımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları bu öğrencilere, gerek sınavlarda çalmaları beklenen eserlerle (baraj parçalarıyla), gerekse piyano derslerinde kazandıkları becerilerin eşlik yapabilme becerileriyle ilişkilendirilmemesi sonucunda, performans sanatçısıymışçasına muamele edildiğini ifade etmişlerdir. Sınavlarda çalmaları beklenen eserlerin, seviyesi düşük olan öğrencilerin zorlanmasına ve motivasyon kaybı yaşamasına neden olduğunu ve piyano dersi öğretim programında, bir müzik öğretmeninden beklenen en önemli özellik olarak belirttikleri, eşlik yapabilme becerisinin geri plana atıldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Piyanoyu bence müzik öğretmenliğinde solistlikten ziyade daha eğitim amaçlı kullanmak lazım. Bence şöyle olmalı mesela bir öğrenci anaçalgısında çaldığı eserin piyano eşliğini kendisi yapabilmeli, gideceği yörenin müziğini de çalmalı o kültürü kazanmak istiyorsa, batı müziğini zaten çalmalı... Dolayısıyla buna yönelik etkinlikler de piyano dersinin içinde aktif olarak kullanılmalı.

Bir kere okul şarkılarına eşlik yapamayan bir müzik öğretmeni mezun ediyorsak, kendimizde bir takım suçlar aramalıyız diye düşünüyorum. En azından okul şarkısına eşlik yapabilmeli... Ufak okul parçalarına eşlik yazabilmeleri lazım.

Hangi seviyede olursa olsun temel davranışları kazanmış, belirli bir orta seviyede olmalı ve piyanodaki bu kullanımları eşlik yapabilmeye yönüne doğru yönlentmeli. Yani burada [üniversitede] sadece bir dönemde eşlik dersi var biraz daha fazla olmalı. Çünkü böyle çalıştırdığımızda bu yetenek gelişir... Öğrencilerimizi bunlara doğru yönlendirmek lazım.

Öğretim elemanlarının çoğunluğunun görüşlerine göre müzik öğretmeni piyano performansı özellikle okul şarkılarına eşlik yapabilecek, öğrencilerine koro çalışmaları yaptırabilecek ve kısa dinletiler düzenleyebilecek seviyede olmalıdır. Öğretim elemanları eşlik yapma boyutunda yalnızca okul şarkılarına değil, yöredeki çeşitli türkü ve eserlere de eşlik yapabilecek becerilere sahip olunması gerektiğini, bu sayede yöre insanlarına müziği ve sanatı sevdirmenin de önünün açılacağını vurgulamışlardır.

### **Piyano Performansını Geliştirme**

Bu tema altında öğretim elemanlarına, öğrencilerin piyano performanslarını geliştirmek adına neler yapılabilir sorusu yöneltilmiştir. Bu soru üzerine öğretim elemanları öncelikle, öğrencilere çalışma disiplini kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun çalışma noksanlığından veya yanlış çalışmadan kaynaklanan teknik ve müzikal sorunlar yaşadığını belirten öğretim elemanları, öğrencilerin her gün düzenli bir biçimde piyano çalışma disiplinini kazanmaları gerektiğini, çalışma süresinin ise bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, öğrencilerin kendi performanslarını kaydedip inceleyerek, videoyla geri bildirim almalarının da yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları aynı zamanda öğrencilerin piyano çalmaya karşı isteksiz olduklarını çünkü piyano çalmayı ileriki meslek hayatlarında bir gereklilik olarak görmediklerini ve bu yüzden çalışmak istemediklerini, kendilerinin de buna karşılık öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmeye çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek adına onlarla, bir müzik öğretmenin piyano çalabiliyor olmasının gerekliliğini anlatan konuşmalar yaptıklarını, aynı zamanda derste öğrencilerin isteklerini göz ardı etmeyerek, onların çalmayı istedikleri eserlere de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türk ezgileri de çalmak istediklerini, ancak bu konuda yeterli kaynak olmadığını belirten öğretim elemanları, klasik batı müziğinin elbette öğrenilmesi gerektiğini, ancak buna karşılık esasen kendi müziğimizi piyano derslerinde kullanmamız gerektiği görüşündedirler. Öğrencilerin yetiştikleri kültürle birlikte Türk ezgilerine aşina olduklarını ve bu ezgileri çalmaktan hoşlandıklarını belirten öğretim elemanları, Türk ezgilerini içeren eserlerden oluşan piyano literatürünün çok kısıtlı olduğunu, geliştirilmesi gerektiğini ve piyanoya başlangıç aşamaları için de Türk ezgilerinden oluşan piyano metotlarına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Piyano derslerine ön koşul getirilmesi gerektiğini, çünkü piyano eğitiminin aşamalı olarak ilerlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin topluluk önünde çalma korkularını yenebilmek adına, sıklıkla konser ve dinletiler düzenlenmesi ve piyano sınavlarının komisyon önünde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansını geliştirmek için neler yapılabileceği hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ön koşul getirildiğinde piyano dersi daha çok önem kazanacak, bunun sayesinde öğrenciler daha fazla çalışmaya başlayacaklar ve çalışmalarının sonucunda daha iyi performans sergilemeye başlayacakları için topluluk önünde çalmaktan da kaçınmamaya başlayacaklar.

Yıkıcı eleştiriden uzak durmaya çalışıyoruz. Neyi nasıl yapması gerektiğini, nasıl çalışması gerektiğini anlatıyoruz... Ben mesela motive etme konusunda mutlaka nasıl çalışması gerektiğini gösteriyorum ve başaramayacağını düşündüğü pasajları özellikle çalışıyoruz... Kendilerini kaydetmeleri ve izlemeleri çok önemli, piyano çalarken nasıl bir şekilde büründüklerini kendileri görmeliler.

Her gün çalışmalarını öneriyorum. Çünkü bu spor gibi, fiziksel kaynaklı ve beyne her gün hatırlatılması gereken bir şey... Öğretmenin tavrının ve onun isteklerini gözetmesinin önemli olduğunu düşünerek ona göre davranıyorum ve ne ben problem çekiyorum ne öğrenciler.

Ufak konserlere devam etmek gerekir, ildeki ve il dışındaki konserlere ağırlık vermek gerekir. Liselere gidilebilir, öğrencilere piyano tanıtılabilir, GSL'ye, derneklere gidilebilir.

Çok egzersiz yapmaları, tuşeye hakim olmaları gerekiyor. Piyano edebiyatını iyi bilmeliler. Ve piyano öğretimi-teorik ve piyano çalma-uygulama kısmının beraber ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum.

Bu çalgının müziğin temel direklerinden biri olduğunu ve mesleki yaşamında ne işine yarayacağını öğrenciye anlatıldığında, bu örneklendiğinde ve bu örnekler öğrenciye de yaptırıldığında ve çaldırıldığında öğrenci çok daha mutlu. Kendi ürettiği sürece mutlu öğrenci.

Bir kere bol bol topluluk önünde çalma gayretinde olmak gerekir. Sergi aşamasına gelmiş eserlerini başka hocalara, arkadaşlarına çalması gerekir, kendi kendine değil. En önemlisi kişinin bir kere çalgısına hakim olması için iyi bir çalışma yolu sergilemesi ve dolayısıyla bu tür organizasyonlarda, konserlerde rahat bir şekilde çıkıp bu eylemi gerçekleştirmesi gerekir. Yani bol bol bu aktiviteyi gerçekleştirmek gerekir.

Öğretim elemanlarının dikkat çektiği bir başka konu ise piyano eğitimcilerinin eğitilmesi gerekliliğidir. Türkiye'deki piyano eğitimcilerinin piyano pedagojisi hakkında fazla bilgiye sahip olmadığını ve piyano pedagojisine ilişkin derslere müzik eğitimi anabilim dallarında yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğretim elemanları, her bir öğrenciye ait gelişim dosyaları oluşturulması gerektiğini; böylelikle öğrencilerin piyano eğitimi, diğer eğitim durumlarıyla birlikte takip edilerek, gerekli müdahalelerin zamanında yapılabileceğini düşünmektedirler. Bu öğretim elemanlarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şimdi mesela her çalgı öğretmenin, eğitim psikolojisinden anlaması gerekir... belli kavramların ne olduğunu; özgüven, özyeterlik, performans kaygısı bunların doğru şekilde konumlandırılması gerekiyor her öğretmende. Öğretmenler her öğrenci hakkında bir profil çıkarmalı ve diğer öğretmenlerle de paylaşmalı.

Gerekirse piyano eğitimcileri eğitilmeli. Bu işi bilen, gerçekten bir çocuğun nasıl piyano öğrenmesi gerektiğini bilen kim varsa çağırılıp bir hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Çünkü çocukların bireysel farklılıklarının ne olduğundan haberi yok eğitimcilerin bir çoğunun; öğrencinin bilişsel alanı mı güçlü, duyuşsal alanı mı güçlü, devinişsel alanı mı güçlü bilmiyor.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun özellikle pedal kullanımına, döneme ait teknikleri seslendirmeye, deşifreye, artikülasyon tekniklerini seslendirmeye ve eseri akıcı çalmaya yönelik teknik sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.



GSL’de kalifiye olmayan öğretmen faktörü, yöresel farklılıklara bağlı olarak farklı öğretim programlarının uygulanması ve GSL sınavlarına giren öğrencilerin profil farklılıklarının, bu liselerde verilen piyano eğitiminin kalitesini düşürdüğü; dolayısıyla bu liselerden gelen öğrencilerde teknik sıkıntılar yaşanabildiği ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Jelen (2013, s. 278-279) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ‘AGSL mezunu öğrencilerin etüt ve eser seviyelerinin düşük olması, ciddi teknik ve müzikal altyapı eksikliklerinin bulunması ve donanımsız öğretmenlerle çalışılmış olması’ sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda Yazıcı (2013, s. 146-147) tarafından Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olan araştırmanın, AGSL öğrencilerinin piyanoda çeşitli gereklilikleri yerine getirme davranışlarının düşük olduğunu gösteren sonuçlarla da örtüşür nitelikte görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun teknik sıkıntılar yaşamaları, iyi bir müzik dinleme alışkanlığına sahip olmamaları ve armoni-müzik biçimleri-müziksel işitme gibi temel derslerle piyano dersini ilişkilendirememeleri nedenlerinden ötürü müzikal yorumu yansıtmada özellikle; müzikal biçim, cümleme ve döneme uygun yorumsal özelliklere dikkat edilmemesi şeklinde sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Kahramansoy ve Kalyoncu’nun (2008, s. 99) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen, müzik alan bilgisinin piyano dersine yeterince aktarılamadığı sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanları müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun piyanoda yetersiz olmaları, yeterince çalışma yapmamaları sebebiyle yoğun kaygı yaşadıkları, eleştirilme kaygısı yaşamaları ve bir müzik öğretmenin topluluk önünde performans sergilemesi gerektiğini göz ardı etmeleri sebeplerinden dolayı topluluk önünde performans sergilemekten kaçındıklarını düşünmektedir. Öğretim elemanlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun düzenli bir çalışma prensibine sahip olmamaları ve öğretim programının işlevsel piyano becerilerine ağırlık vermemesinden ötürü, piyano performansı gelişimleri yeterli düzeye ulaşamamaktadır.

Öğretim elemanları, ideal bir müzik öğretmenin okul şarkılarına ve marşlara doğaçlama eşlik yapabilecek, öğrencilerine zevk eğitimi kapsamında solo performanslar sergileyebilecek ve piyanoda ses eğitimi çalışmaları yaptırabilecek düzeyde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Tecimer Kasap’ın (2005, s. 153), müzik öğretmeni adaylarının işlevsel piyano becerilerine sahip olması gerektiği yönündeki araştırma sonuçlarına benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanları müzik öğretmeni adaylarının piyano performansını geliştirebilmek adına öğrencilere çalışma disiplini kazandırılmasının, videoyla geri bildirim almadan faydalanılmasının, öğrenciye ait gelişim dosyası oluşturulmasının, piyano derslerine önkoşul getirilmesinin ve sıklıkla konser ve dinletiler düzenlemesinin yararlı olabileceğini düşünmektedirler. Videoyla geri bildirim yararlı olabileceği sonucu, Sarıcan Gündüz (2013, s. 93-94) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen, videoyla geri bildirim performans kaygısını azaltmak açısından yararlı olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin Türk ezgilerine aşina olmalarından dolayı, piyano öğretim programında Türk ezgilerinden oluşan piyano metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Yokuş ve Demirbatır (2009, s. 527) tarafından yapılan araştırmanın ‘piyano eğitiminin her düzeyine yönelik Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerine ihtiyaç duyulduğu’ sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda; aşamalı ilerlemenin etkin biçimde yürütülebilmesi adına MEABD’de yer alan piyano derslerine önkoşul getirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması, GSL’de verilen piyano

eğitiminin niteliğiyle ilgili geniş çaplı araştırmalar yapılması, MEABD'deki ilk öğretim yarıyılarında öğrencilere müzik öğretmenliği programının amaç ve çıktılarıyla ilgili bilgilendirme yapılması (oryantasyon programı vb gibi) önerilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin piyanoya karşı motivasyonlarının artırılabilmesi adına; öğrencilere yaşadıkları problemlere yönelik çalışma stratejileri önerilmesinin, öz-düzenlemeli öğrenmeye dayalı çalışma için öğrencilerin teşvik edilmesinin ve piyanonun ilerideki meslek yaşamlarında sağlayacağı faydaların öğrencilere aktarılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynaklar / References

- Atasoy Karaduman, G. D. (2015). *Çalgı performansına yönelik zihinsel ve bedensel egzersiz rutinleri ve ısınma yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydiner Uygun, M. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), 375-404.
- Ekinci, H. (2004). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı piyano derslerinde karşılaşılan teknik alıştırma sorunu: Hedefe uygun teknik alıştırma örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gasımova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 25, 99-106.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Jelen, B. (2013). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 1(1), 258-285.
- Kahramansoy, C. ve Kalyoncu, N. (2008). Müzik öğretmenliği programlarında görevli piyano öğretim elemanlarının müzik alan bilgisinin derse aktarımına ilişkin görüş, planlama ve uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 91-102.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saraç, G. ve Şeker, H. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde çalgı öğretimindeki performansın değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 0 (20), 99-109.
- Sarıcan Gündüz, S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Say, A. (1996). *Müzik öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Tecimer Kasap, B. (2005). İşlevsel piyano becerilerinin müzik öğretmenleri için önemi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 149-154.
- Umuzdaş, M. S. (2010). *Piyano eğitiminde süreç ve ürün değerlendirilmesinin öğrencilerin erişti düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, T. (2013). Piyano öğretiminde karşılaşılan sorunların piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 130-150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk Halk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yokuş, H. ve Demirbatır, R. E. (2009). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk Halk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 515-528.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/EĞİTİM+FAKÜLTESİ%20ÖĞRETMEN+YETİŞTİRME+LİSANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden elde edildi.

## Yazarlar

Bilge PİRLİBEYLİOĞLU, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisidir. Şu anda Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları piyano eğitimi ve özel müzik öğretim yöntemleridir.

Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yardımcı doçenttir. Çalışma alanları keman eğitimi, oda müziği ve müzik eğitimi yöntem ve teknikleridir.

## İletişim

Arş. Gör. Bilge PİRLİBEYLİOĞLU, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, Türkiye  
e-mail: [bilgepi@hotmail.com](mailto:bilgepi@hotmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, Türkiye  
e-mail [oakin@pau.edu.tr](mailto:oakin@pau.edu.tr)

## Summary

**Purpose and Significance.** Music teacher candidates studying in the departments of music education in the universities are supposed to play the piano as a result of the piano education they got through their university education. Because piano is a polyphonic instrument that music teachers can easily use in their lessons as an accompaniment instrument. Music teacher candidates should have certain technical and musical competence for a good piano performance. The aim of this research is to answer the question of “What are the piano instructors’ opinions about the piano performance of the music teacher candidates?” to determine at what level the music teacher candidates can benefit the piano education which has an important role in their music education. The study might be significant as it determines the expected level of piano performance from a music teacher candidate with the opinions of the piano instructors. It, additionally, indicates the difficulties experienced in piano education which are given to the music teacher candidates.

**Method.** As this study aimed to learn the opinions of the piano instructors about the piano performance of music teacher candidates, it used qualitative research methods. 12 piano instructors, who offered the course of piano in the departments of music education during the 2014-2015 Academic Year from four different state universities, namely, Adnan Menderes University, Dokuz Eylül University, Muğla Sıtkı Koçman University and Pamukkale University, participated in the present study. The selection of the participants was made through the use of convenience sampling because some instructors giving the same course avoided participation, which stood to be against principle of volunteering. 9 of the participants held a bachelor degree from music education while the other three were graduates of conservatory. The data was collected through semi-structured interviews made by the researcher respectively with all of the participants. The interview form prepared by the researchers was used in each interview. In the interview form preparation process, the relevant literature firstly was reviewed and then, six open-ended questions were written. Following this, two music education and one education science experts were invited to comment on these six questions and it was found that they were relevant with the aims of interviewing. In line with the pilot study conducted with the participation of three instructors, another additional open-ended question was added to the interview form and consequently, the final version of the interview form was generated with the inclusion of seven open-ended questions. Each interview was recorded in line with the consent taken from the participating instructors. Participants were informed about the aims of the interviews and its duration which was approximately 45 minutes at the very beginning of the interview. Data was analyzed by descriptive analysis method. The sound recordings were transcribed firstly and then they were organized by the researcher considering the questions used in the interviews. The interviewees were coded as O.E.1, O.E.2, etc. The qualitative data was grouped under six themes. The themes were named as, respectively, technical competence, musical competence, performing in public, the improvement of piano performance, the expected piano performance from music teachers, developing piano performance.

**Results and discussion.** Findings revealed that nine of the instructors had the opinion that music teacher candidates failed to fulfill the technical competence while three of them thought they had the required technical competence. The ones who were not satisfied with teacher candidates’ technical competence indicated that music teacher candidates had problems especially in using pedals, vocalizing the work as a way which is technically appropriate to the period that the song was composed, sight-reading, vocalizing articulation techniques, playing the song fluently and they had a low level of instrument control. It was remarkable that all of the instructors stated that teacher

candidates coming from the fine arts high schools used inappropriate technical habits. Ten of the participants expressed that music teacher candidates failed to represent the musical interpretation sufficiently while the rest states they were pleased with the candidates' musical interpretation. As for the reasons of the candidates' interpretation, they stated that students' problems in their technical improvement, their failure of getting in the habit of listening to music, the music genres that they were listening, their failure of associating the basic music courses such as harmony, music genres and audition with the course of piano, their weak artistic skills. Out of the 12 instructors whose opinions about students' performance in public were asked, ten of them expressed that students avoid from playing piano in public, while two of them stated students don't have problem about public appearance. They mostly thought that this avoidance was derived from students' incompetence in piano while some of them supposed that it was because of their high-anxiety level. Two of the instructors believed students improve their piano performance sufficiently while ten of the instructors disagreed. This problem arose from the fact that the study discipline of the students and inappropriate arrangement of the music education's curriculum. Based on the opinions of most of the piano instructors, the expected piano performance from music teachers was to especially accompany some school songs, organize choir studies with their students, and organize some short concerts. When the instructors were asked to express their opinions about the improvement of piano performance of music teacher candidates, the instructors suggested that it would be effective to make the candidates gain study discipline, make use of the videos for feedbacks, prepare an improvement file for each student, set precondition for piano course, give regular concert and auditions and place more emphasis on functional piano skills and Turkish tunes in the curriculum of music teacher education.

## Sınıf Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Ayrımcılık Davranışları ve Bu Davranışların Nedenleri\*

Discrimination Behaviors that Classroom Teachers are Exposed and The Causes of These Behaviors

Soner Polat\*\*  
Gülşah Hiçyılmaz

### To cite this article/Atf için:

Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47-66. [Online]  
www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s3m

**Öz.** Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışlarını ve bu davranışlara neden olan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseninde yapılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örneklem seçiminden maksimum çeşitlilik tekniği ile seçilen on dokuz sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırma fenomenolojik araştırma deseninde yapıldığı için, katılımcıların ayrımcılık davranışına maruz kalan öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ayrımcılığı alanyazındaki tanımlara benzer biçimde tanımladıkları ve kavram konusunda bilinçli oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullarda yaşanan ayrımcılık durumları/konuları; sorumlulukların dağıtılması, inisiyatif kullanılması ve gösterilen tepki süreçleri olmak üzere üç temada toplanmıştır. Öğretmenlere göre okullarda yöneticiler, öğretmenlerin siyasi görüşü, yönetimle olan özel ilişkileri, yaşı, cinsiyeti, dini, ırkı ve etnik kökeni, performansı ve kişilik özelliklerine dayalı olarak ayrımcılık yaptığı saptanmıştır. Bu konunun okul yöneticileri açısından ele alınmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin ayrımcılığa ilişkin algı ve deneyimlerinin ortaya konması amacıyla araştırma yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrımcılık, ilkokul, öğretmen, yönetici.

**Abstract.** This research was conducted to determine the discriminatory behaviours that classroom teachers are exposed to and the factors that cause these behaviours. The research was conducted in the phenomenological model of qualitative research methods. The maximum variation sampling was used as the sampling method, and nineteen class teachers participated in the research. The data were obtained with a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. According to the results, the teachers identified the concept of discrimination in accordance with literature. The causes of discrimination at schools are identified in three main themes, which are distribution of responsibilities, using initiatives and reaction processes. Also it was found out that school administrators discriminate against teachers based on their political opinions, personal relations with the administration, age, gender, religion, race and ethnicity, performance and character.

**Keywords:** Discrimination, primary school, teacher, school administrators.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.06.2017

Düzeltilme: 10.07.2017

Kabul Tarihi : 25.07.2017

\* Bu makale 20-23 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES/UEBK-2017) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* *Sorumlu Yazar:* Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, Türkiye, e-mail: spolat@kocaeli.edu.tr

## Giriş

Okullarda fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel olarak farklı özellikleri olan öğretmenler bir arada çalışmaktadır. Öğretmenler farklı özelliklerine rağmen kabul görüp, herkesle birlikte eşit muamele edinilmesini beklemektedirler. Ancak bazen belli özelliklere sahip öğretmenler diğerlerine göre avantajlı ya da dezavantajlı durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu durumlarda yaşanan ayrımcılık, hem örgütsel hem de bireysel anlamda, olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Ataöv (1996), ayrımcılığı bir kişiyi farklı özellikleri nedeniyle mağdur etmek olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle, ayrımcılığın olumsuz sonuçlar doğuracağı ortadadır. Yapılan araştırmalarda örgütlerde yaşanan ayrımcılığın; iş tatminsizliği (Wood, Breaken ve Niven, 2013), önyargılı performans değerlendirme, düşük örgütsel katılım, güvensizlik ve olumsuz iş çatışmalarında artmaya neden olduğu (Holmes, 2013); motivasyon, üretkenlik ve verimliliği azaldığı; işten ayrılmaların arttığı, çalışanlar arasında ayrımcılığın derinleşmesine ve örgüt içi iletişimin zarar görmesine yol açtığı (Demirel, 2011) bulunmuştur. Ayrıca ayrımcılık çalışanların psikolojik sorunlar yaşamasına (Cassidy, Howe, Warden ve O'Connor, 2004) ve fiziksel sağlık sorunların artmasına da (Mays, Cochran ve Barnes, 2007; Pavalko, Mossakowski ve Hamilton, 2003) neden olmaktadır.

Öğretmenlerin daha verimli çalışabilmesi ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi için, öğretmenlerin kendilerini rahat, güvende hissettikleri ve farklılıklarına rağmen kabul edildikleri bir ortamda çalışmaları önemlidir. Öğretmenlerin okulu sahiplenmeleri ve okulla bütünleşerek performanslarını üst düzeyde sergileyebilmeleri için; yöneticilerin öğretmenlere karşı dışlayıcı, ötekileştirici tutum ve davranışlardan kaçınmaları gerekmektedir. Bu nedenle de yöneticilerin ayrımcılığa neden olan etkenleri, okullarda öğretmenlerin önemli buldukları ayrımcılık konularını bilmeleri ve bu konuda hassasiyet göstermelidirler..

Ayrımcılık, kelime kökeni olarak Latince'deki "discriminare" sözcüğünden gelmektedir ve kelime anlamı olarak ayırmak, bölmek anlamına gelmektedir (İştar, 2002). Alanyazında ayrımcılıkla ilgili yapılmış birçok tanım vardır. Ataöv'e (1996) göre ayrımcılık, bir kişiyi farklı özelliği olması nedeniyle mağdur etmek iken; Özkan ve Özkan'a (2010) göre, işgörene işi ile ilgili olmayan özelliklerini neden olarak görüp, ona farklı davranmak olarak tanımlanmıştır. Bir diğer tanım da ise ayrımcılık, bir kamu yararı veya geçerli bir neden olmaksızın bireye aynı durumdaki diğer kişilere göre eşit olmayan davranışlarda bulunmak (Çelenk, 2010) biçiminde tanımlanmıştır. Yapılan ayrımcılık tanımları yanında, Uluslararası Çalışma Örgütü [ILO] (1958), ayrımcılığı ırk, renk, cinsiyet, din, siyasi görüş, ulusal ve sosyal menşee bakımından farklı olan bireylerin, iş veya meslek edinirken, meslek edinme ve çalışma sürecinde eşitliği yok edici, her türlü üstün tutma veya ayrı tutma olarak tanımlamıştır.

Ayrımcılığın tam olarak anlaşılması için ayrımcılıkla yakından ilgili eşitlik, kayırmacılık, ötekileştirme, kalıp yargı ve önyargı vb. gibi bilinmesi gereken bazı kavramlar vardır. Eşitlik, bireylerin, aynı koşullar altında, mantıklı nedenler olmadığı sürece herhangi bir biçimde farklı davranılmaması durumudur (Kaya, 2007). Avrupa Birliği mahkemelerinde alınan kararlara göre, mantıklı bir nedeni olmadan, eşit olanlara farklı, eşit olmayanlara aynı davranılması ayrımcılıktır (Güler, 2005). Kayırmacılık ve ayrımcılık arasında ise ters yönlü bir ilişki vardır. Ayrımcılık nasıl ki, belli bir bireye veya gruba olumsuz davranışlar göstermek olarak tanımlanmaktaysa, kayırmacılık da yöneticilerin kendisine yakın hissettiği kişileri, hak etmedikleri halde yasalara aykırı olarak desteklemesi ve onları koruması olarak tanımlanmaktadır (Erdem ve Meriç, 2013). Ötekileştirme ise, Holliday, Hyde ve Kullman (2010) tarafından bireyin veya grubun, kendinden farklı olduğu durumlarda, kendini normal görüp, diğerlerini kendi yüksek medeniyetinden dışlaması olarak tanımlanmıştır. Kalıp yargı belirli bir grup hakkında sağlam bir temele oturmeyen bilgilerin toplamıdır. Çok iyi bilinmeyen bir grup hakkında çeşitli kaynaklardan edinilen bilgiler neticesinde oluşturulan düşünce, grubun tüm üyelerine



mal edilmekte, etkileşim durumunda o düşünceye göre bireyin beklenti ve davranışlarının şekillenmesine etki etmektedir (Jandt, 2016). Her kalıp yargı ayrımcılıkla sonuçlanmasa da, kalıp yargıların sonuçlarından biri ayrımcılıktır (Kağıtçıbaşı, 2013). Önyargı ise, değişmez ve yanlış olan kalıp yargılara dayanarak diğer bireylere karşı oluşturulan olumsuz tutumlardır (Rothenburg, 1991). Bu olumsuz tutumlar, bireylerin deneyimlerine bağlı değildir ve birey karşısındakine adil olmayan tavırlar sergilemeye hazır durumdadır (Lustig ve Koester, 1999). Bu nedenle önyargılı olmak, ayrımcı davranışlara yöneltebilecek tutumlardır.

Ayrımcılık uygulanma biçimi ve amacına göre farklı olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrımcılık, uygulanma şekline göre dolaylı ve doğrudan yapılan ayrımcılık olarak sınıflandırılmaktadır (Weller, 2007). Doğrudan ayrımcılığın uygulanma biçimi, bir grup veya bireyin din, dil, ırk gibi özelliklerinden dolayı aleni bir biçimde eşit muameleden yoksun bırakılmasıdır (Çelenk, 2010). Doğrudan ayrımcılık bireylerin, tüzel varlıkların veya grupların hak ve özgürlükler bakımından benzerlik gösteren diğer bireyler, tüzel varlıklar ve gruplar arasında eşit davranılmamasını ifade etmektedir (Korkut, 2009). Dolaylı ayrımcılığın uygulanma biçiminde ise, ima ederek, dolaylı ifadelerle veya yok sayarak, birey veya grubu ayrımcılık davranışına maruz bırakmak söz konusudur (Çelenk, 2010). Burada aslında uygulama ve hüküm yönünde eşitlik olmasına rağmen, kayırılan gruba göre diğerlerinin dezavantajlı duruma düşürülmesi söz konusudur (Prechal, 1993). Ayrımcılıkla ilgili yapılan diğer bir sınıflama ise uygulama amacına göre yapılmış, pozitif ve negatif ayrımcılık olarak sınıflanmıştır (Çelik, 2011). Pozitif ayrımcılık, tersine ayrımcılık olarak da adlandırılmaktadır. Pozitif ayrımcılık, tarafların eşit olamadığı durumlarda eşitliği sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Demir, 2007). Böylece mağdur olan grubun korunarak, güçlü olan grupla eşit duruma getirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Ünlü, 2009). Negatif ayrımcılık ise, bireyin, geçerli bir neden olmaksızın, benzerlerinin kullandıkları hakları kullanamamasıdır (Emre, 2010). Bir başka ifadeyle, negatif ayrımcılık, bireyin veya grubun, toplumun diğerlerinin yararlandığı hak ve özgürlüklerden mahrum edilmesi demektir (Demir, 2007). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin maruz bırakıldıkları negatif ayrımcılık davranışları ve bu davranışlara neden olan etkenlere odaklanılmıştır.

Ayrımcılık davranışına neden olan etkenler, birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve çok sayıda neden olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Oliphant ve Alexander (1982) medeni durumun; Erdal (2007), ırk veya etnik köken, dil, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep, felsefi inanç ve düşüncelerin; Arslan (2010) yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, iş tecrübesi, referanslar ve engellilik durumunun; Ural (2012), cinsiyet, ırk, renk, din, anadil, ekonomik güç, siyasal görüş ve toplumsal kökenin; Demir (2011), din ve etnik köken, yaş, cinsiyet ve engelli olma durumunun; Öztürk (2015), yaş, okul, bölgesel/şehir (hemşehricilik), ideolojik görüş/hayat görüşü ve cinsiyetin ayrımcılığa neden olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, örgütlerde ayrımcılığa en çok neden olan etkenler; ırkçılık ve etnik köken, siyasi görüş, dini inanç, cinsiyet ve yaş olduğu saptanmıştır.

İrkçilik, doğal olarak insanlar arasında farklı toplumlardan gelse de insanların bir ırkı diğer ırka üstün görmesi ve hükmetme yetkisini o ırkla bağdaştıran inanç ve doktrindir (Yalçın, 2008). İrk ayrımcılığı, farklı ırkların birlikte yaşadığı işyerlerinde bazı ırka mensup olan çalışanların sadece ırklarından dolayı farklı muameleye maruz kalmasıdır. Siyasi ayrımcılık ise, bireylerin, işyerlerinde siyasi görüşlerinden dolayı adil olmayan tutum ve davranışlara maruz kalmalarıdır (Keskinlik Kara, 2016). Siyasi ayrımcılık, sadece bireylerin ait oldukları siyasi parti ve görüşü değil, sahip oldukları ahlaki tutum ve davranışlarını da içermektedir (ILO, 2006). Kekiskinkilik Kara (2016), okullarda siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, siyasi ayrımcılığın bireysel olarak etkisinin; farklı görüşten olanları kendinden uzak tutmak, aynı görüşe sahip olanlara bağlanmak şeklinde yaşandığını belirtmiştir. Aynı biçimde siyasi ayrımcılığın örgüt düzeyindeki etkisini ise, iş yapma

isteğinin ve okula bağlılığın azalması ile sonuçlandığını ifade etmiştir. Dini ayrımcılık, bir toplumda, çoğunluğun sahip olduğu inancın hakim olmasıyla birlikte diğer inançların bastırılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu durum iş yerlerinde de yaşanmakta, iş yerlerinde farklı inançlara sahip kişilere ayrımcılık yapılmaktadır (Turpçu, 2004). Cinsiyet farklılığına ilişkin toplumsal önyargı ve tutumlar da ayrımcılığa yol açmaktadır (Akdöl, 2009). İşlerin kadın işi erkek işi olarak ayrılması (Dalkıranoglu ve Çetinel, 2008) ve iş başvurusunda bulunan adayların cinsiyetlerine göre de değerlendirilmeleri (Chabaya, Rembe ve Wadesango, 2009), iş yaşamında cinsiyet ayrımcılığının olduğunu göstermektedir. Yaş ayrımcılığı ise bireylerin yaşlarından dolayı farklı muamele görmesi olarak tanımlanmaktadır (Baybora, 2007). Yaş ayrımcılığında, bazı yaş aralığındakiler avantajlı iken, diğer yaş grupları dezavantajlı olmaktadır (Demir, 2011).

Okullarda görev alan öğretmenler yaş, cinsiyet, din, ırk, siyasi görüş vb. gibi farklılıkları nedeni ile birbirlerinden farklı özellikler göstermektedirler. Okulda eğitim vermek için gelen ve birbirinden farklı nitelikleri olan tüm öğretmenlere, yöneticiler eşit biçimde yaklaşmalıdırlar. Burada en önemli rol eğitim yöneticilerindir (Balcı, 1993) ve yöneticilerden beklenen eşit ve adil davranışlarıdır (Keskinkılıç Kara, 2016). Eşit davranılmadığı durumlarda yaşanan ayrımcılık öğretmenleri olumsuz olarak etkileyecek bu da eğitimin kalitesinin ve okul ikliminin zarar görmesine neden olacaktır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenlerini ortaya koymasından önemlidir. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlere göre yöneticilerin ayrımcılık davranışlarının nedenlerini ve öğretmenlerin ayrımcılık olarak gördükleri davranışları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler ayrımcılık davranışını nasıl anlamaktadır?
- Öğretmenler, okullarda hangi durum/konularda okul yöneticilerinin ayrımcılığını deneyimlemektedir?
- Öğretmenler, okullarda yöneticilerin hangi etmenler nedeniyle kendilerine ayrımcılık yaptığını düşünmektedir?

### Metodoloji

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Dey (1993), nitel araştırmaların, insanların olayları nasıl algıladıklarını ve nitelendirdiklerini açıkladığını belirtmiştir. Fenomenoloji ise, bir olgunun birey ya da grubun deneyimleri doğrultusunda tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Fenomenolojik araştırmalarda olgunun oluşturulma boyutları aşağıdaki aşamaları içermektedir: (1) olgu ya da deneyim tanımlanır, (2) bu tanımdaki değişmeyen temalar belirlenir, (3) temalara ilişkin özel yansımalar oluşturulur, (4) yansımaların temalarla betimlenmesiyle son bulur (Ersoy, 2016). Bu çalışmada, fenomenolojik araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Ersoy (2016), betimleyici fenomenolojinin insanların algı ve deneyimlerini betimlemek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki fenomen ayrımcılık

olgusudur. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ayrımcılıkla ilgili algıları ve deneyimleri ortaya koymak amacıyla betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmada, fenomenolojik desen kullanıldığından toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması için, sınırlı sayıda, fenomeni deneyimleyen ve bunu açıklayabilecek öğretmenler ile ayrıntılı olarak görüşülmüştür (Kuş, 2003; Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıları seçmek amacıyla amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile ölçüt örnekleme birlikte kullanılmıştır. Böylece, belli bir ölçütü sağlayan durumun çeşitli açılardan ele alınması amaçlanmıştır. Maksimum çeşitlilikte amaç, görel olarak küçük bir grup oluşturarak çalışılan fenomene taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Burada çeşitliliği sağlamak genelme yapma amacıyla değil; çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını saptamak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örneklemede ise, önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan bütün durumların incelenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın fenomeni ayrımcılık kavramıdır. Fenomenolojik desen çalışmalarında katılımcı seçiminde önemli olan, fenomeni deneyimleyen, deneyimleri doğrultusunda anlamlandıran, gerçeği fenomenle kurduğu ilişki ile ortaya koymaya çalışan bireylerdir. Bu nedenle çalışmada katılımcılar belirlenirken iki önemli ölçüt önemsenmiştir. Birinci ölçüt, ayrımcılığa maruz kalan, ayrımcılığı deneyimleyen sınıf öğretmeni olmalarıdır. İkinci ölçüt ise, deneyimlediklerini farkında olarak, anlamlandırdığı haliyle atarabilecek öğretmenlerden oluşmasıdır. Öğretmenlerin betimleyici özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri

Öğretmen	Yaş	Kıdem	Medeni Durum	Sendikal Üyelik	Yöneticisiyle Sendikasının Durumu
Ahmet	48	20	Evli	Var	Farklı
Sema	47	26	Evli	Var	Farklı
Derya	33	8	Evli	Var	Farklı
İsmail	50	27	Evli	Yok	-
Cenk	60	36	Evli	Yok	-
Mustafa	50	26	Evli	Var	Farklı
Naz	28	5	Evli	Var	Aynı
Gökçe	34	10	Evli	Var	Farklı
Seçil	36	11	Bekar	Var	Farklı
Melek	29	7	Evli	Var	Farklı
Yasemin	37	12	Evli	Var	Aynı
Murat	46	17	Evli	Var	Farklı
Kemal	42	14	Evli	Var	Farklı
Nuri	50	24	Evli	Var	Farklı
Hülya	48	22	Evli	Var	Farklı
Hatice	46	25	Bekar	Yok	-
Gülşen	36	12	Evli	Yok	-
Halit	45	21	Bekar	Var	Farklı
Esra	33	10	Evli	Var	Farklı

Araştırmanın katılımcılarını, Kocaeli ili, İzmit ve Derince ilçelerinde görev yapan ve ayrımcılığa maruz kalan 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Maksimum örneklemenin sağlanması için farklı

özelliklere sahip bireylerle görüşme yapılması önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, medeni durum, sendikal üyelik ve yöneticileriyle sendikalarının durumu bakımından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme tekniği: yapılandırılmış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç çeşittir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken, iç geçerliliği sağlamak üzere, uzman görüşü alınmış ve sorulara ona göre son hali verilmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmenlere uygulanan ayrımcı davranışları ve ayrımcı davranışlara neden olan etkenleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışma grubuna aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Size göre okulda ayrımcılık nedir?
- Okul yöneticileriniz öğretmenlere hangi durum/konularda ayrımcılık yapmaktadırlar?
- Okul yöneticileriniz hangi etmenlerin etkisi ile öğretmenlere ayrımcılık yapmaktadırlar? Okullarda ayrımcılığa neden olan etkenler nelerdir?

Görüşmeler 01.11.2016- 20.11.2016 tarihleri arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, yöneticilerinin izinleri alınarak yapılmıştır. Öğretmenlere katılımcının gizlilik hakları ve buna saygı duyulacağı anlatılmış, araştırmaya gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, görüşülen öğretmenlerin isteği doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Ses kaydı alınan veriler yazıya geçirilmiştir. Böylece nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda elde edilen veriler çözümlenerek kodlanmış ardından kategori ve temalar oluşturulmuştur. Nitel verilerin içerik analizi yapılırken, önce elde edilen veriler, yazıya geçirilmiştir. Kodlar belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş, son olarak temalar meydana getirilmiştir. Temalar oluşturulurken, ilgili alanyazın sonuçları da dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde, öğretmenlerin cevapları doğrudan alıntılanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin ayrımcılık ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular temalar halinde ve doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Öğretmen yanıtlarından durumu en iyi ifade eden verilere yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Ayrımcılık Algısı

Sınıf öğretmenlerine sorulan ilk soru “Size göre okulda ayrımcılık nedir?” sorusudur. Böylece öncelikle öğretmenlerin ayrımcılığı nasıl algıladıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplarla öğretmenler, ayrımcılığı tanıdıklarını ve ayrımcılığın olumsuz tutum ve davranışlardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen cevaplarından bazıları aşağıdadır:

Kendi görüşünden olmayan insanlara farklı ve adaletli davranmama. (Ahmet).

Sayıcı, mevkice olabilir, üstün güçlü bir grubun herhangi bir nedenle (farklı sendikalara - mezhep- maddi- manevi olabilir) başka grubu görmezden gelmesi, ona hak ettiği değeri vermemesi. (Hülya).

Din, dil, ırk bakımından insanların farklı konumlandırılması. (İsmail).

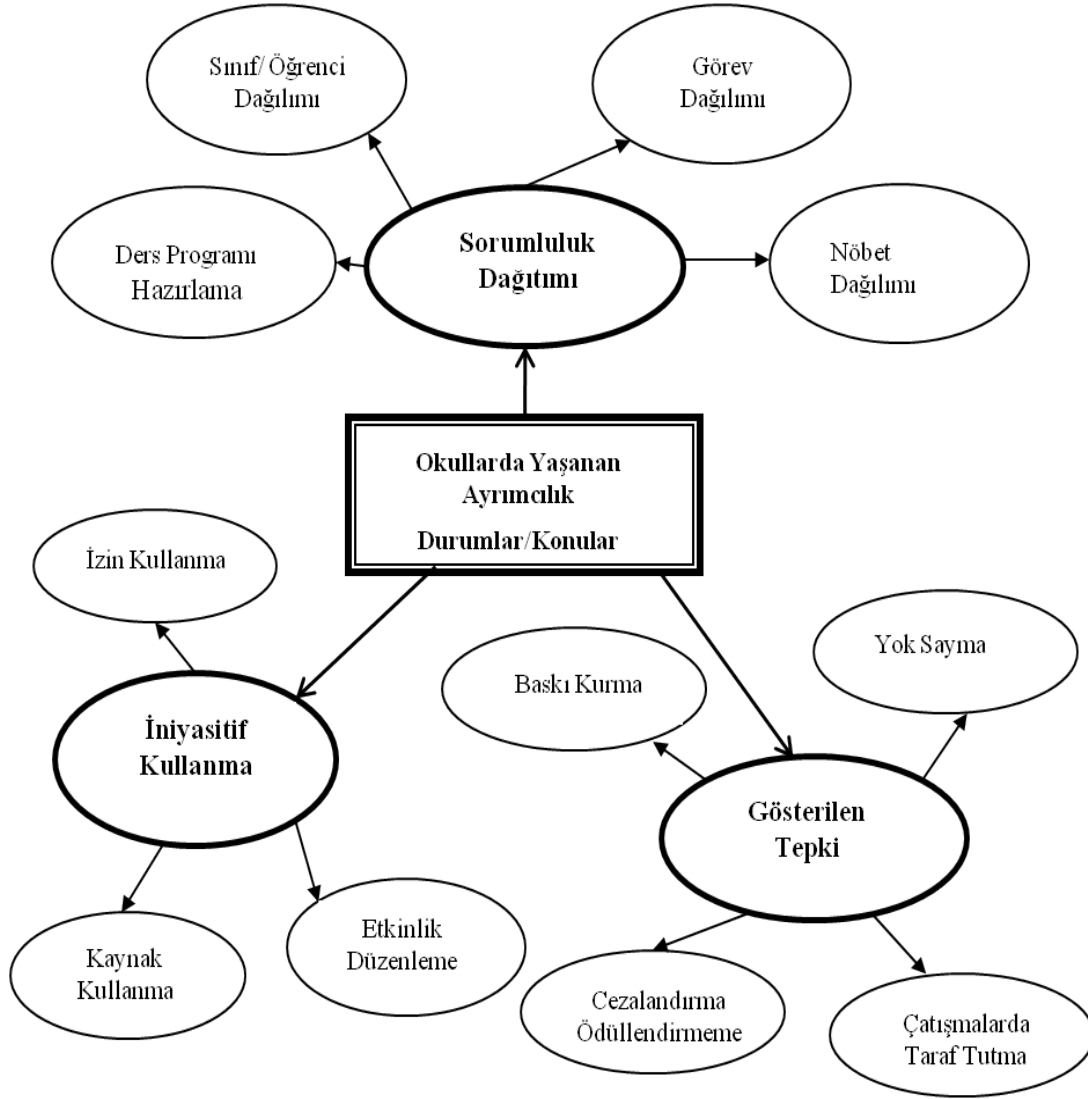
Grup içindeki farklı- olumsuz bakış- ötekileştirme- olumsuz farklı davranış şekli. (Hatice).

Türlü sebeplerle kişinin dışlanması. (Esra).

Doğrudan alıntılarda da görüldüğü üzere öğretmenler ayrımcılığı; sayıcı ya da üstün bir grupça kendisine benzemeyen özellikleri (din, mezhep, dil, maddi ve manevi özellikler, ideoloji, siyaset, sendika, görüş, yaklaşım vb) barındıran kişi ya da gruplara eşit, adil davranmama, hak ettiği değeri vermeme, olumsuz davranma, ötekileştirme ve dışlama durumu olarak tanımlamaktadır. Ayrımcılığa maruz kalan sınıf öğretmenlerinin ifadelerine dayanılarak oluşturulan bu tanımdan yola çıkarak, öğretmenlerin ayrımcılık kavramını bildikleri ortaya çıkmaktadır. Alanyazında Korkut’un (2009) tanımında ayrımcılık, bireylerin, tüzel varlıkların veya grupların hak ve özgürlükler bakımından benzerlik gösteren diğer bireyler, tüzel varlıklar veya gruplar arasında, eşit davranılmaması olarak yer edinmişken, ILO (1958) tarafından, ayrımcılık ırk, renk, cinsiyet, din, siyasi görüş, ulusal ve sosyal menşee bakımından farklı olan bireylerin, iş veya meslek edinirken, meslek edinme ve çalışma sürecinde eşitliği yok edici, her türlü üstün tutma veya ayrı tutma olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan ayrımcılık tanımının alanyazında yer alan ayrımcılık tanımları ile örtüştüğü görülmektedir.

### Öğretmenlerin Ayrımcılık Deneyimleri

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen ikinci soru, “Okul yöneticileriniz öğretmenlere hangi durum/konularda ayrımcılık yapmaktadır?” sorusudur. Böylece sınıf öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde hangi durum/konularda ayrımcılığa maruz kaldıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu soruya ilişkin, öğretmenlerin verdikleri cevaplar tema ve alt-temalar bağlamında aşağıdaki şekilde özetlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde okullarda ayrımcılığın yaşandığı durumlar/konulara ilişkin sorumluluk dağıtımı, inisiyatif kullanma ve gösterilen tepki olmak üzere üç ana temada ayrımcılık yapıldığı ortaya çıkmıştır. Her ana tema kendi içinde alt temalardan oluşmuş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1:** Sınıf öğretmenlerinin okullarda ayrımcılık yaşadığı durumlar/konular

Öğretmenlerin, okullarda ayrımcılığın yaşandığı durumlara/konulara ilişkin en fazla vurguladıkları konu sorumluluk dağıtımıdır. Öğretmenler tarafından sıkça vurgulanan bu durumlar sorumluluk dağıtımını teması altında toplanmıştır. Bu temanın içeriğinde görev dağılımı, nöbet dağılımı, sınıf/öğrenci dağılımı ve ders programı hazırlama alt temaları yer almaktadır. Öğretmenler görev dağılımına ilişkin yapılan işlerin paylaşılması, tören görevlerinin verilmesi gibi ders dışı görevlerin dağıtımında ayrımcılığın yaşandığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

Törenlerde filan sürekli bize görev veriliyordu, kendi o yöredeki öğretmenlere verilmiyordu. (Seçil).

... önemli görevlere kendi yandaşları, önemsiz ve yorucu görevlere başkalarını vermeleri... (Nuri).

Öğretmenlerin en çok zaman geçirdiği bireyler öğrencileri dolayısıyla sınıflardır. Bu nedenle öğretmenler için sınıftaki öğrencilerin düzeyi ve yapısı çok önemlidir. Öğretmenler en çok sınıf ve

öğrenci dağılımı konusunda ayrımcılığın yaşandığını vurgulamışlardır. 11 öğretmen bu konuda hem fikirdir. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdadır:

Geçen yıl arkadaşım birinci sınıfı alacakken, seçme sınıf oluşturuldu. Bulduğumuz okulda Romen çocuklar çoktu. Velilerin talepleri doğrultusunda bu sınıfa Romen verilmeyip, veli profili daha düzgün olan çocukların olduğu bir sınıf oluşturuldu. (Gökçe).

Sınıf dağılımında problem yaşadım. Sınıf dağılımında problemlili öğrenciler sürekli bana verildi. Hatta diğer arkadaşlarımla problem yaşadığı öğrenciler bana gelirken, benim sorun yaşadığım öğrenciler benden alınmadı. (Seçil).

Öğretmenlerin rutin olan ve ders haricinde sorumlu tutuldukları bir görev de nöbet tutmaktır. Öğretmenler nöbet dağılımı yapılırken de ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Mesela yöneticiyle eşiyile aynı okulda çalışıyorduk. Nöbet dağılımında, atıyorum ona haftada bir nöbet yazılıyorsa, bize iki nöbet yazılıyordu.”* (Sema).

Öğretmenlerin sorumluluk dağıtımına ilişkin belirttikleri diğer bir konu da ders programının hazırlanmasında ayrımcılığın yaşandığıdır. İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesiyle sınıf öğretmenleri için de ders programının hazırlanması önemli hale gelmiştir. Ders programı hazırlanırken yaşanan ayrımcılığa ilişkin örnek bir ifade şudur: *“Öğrenci seçiminden, ders programı hazırlama ve daha birçok konuda yapılıyor.”* (İsmail).

Öğretmenlerin okullarda yapılan ayrımcılık konuları olarak belirttikleri görüşlerden hareketle oluşturulan bir diğer tema yöneticilerin inisiyatif kullanma temasıdır. Öğretmenlere göre yöneticiler izin kullanma, kaynak kullanımı, etkinlik düzenleme ve okula geç gelme durumlarında inisiyatif kullanırken ayrımcılık yapmaktadırlar. Öğretmenlerin ifadelerinden, yöneticilerin öğretmenlere yardımcı olunabilecek durumlarda, ayırım yaparak, herkes için eşit inisiyatif kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin inisiyatif kullanırken en çok ayrımcılıkla karşılaştıkları konu sekiz öğretmenin de vurgu yaptığı izin kullanma konusundadır. Öğretmenler işleri olduğunda birkaç saat gelememe durumlarında veya branş öğretmeni girdiğinde boş geçen ders saatinde okuldan çıkmak için izin istediklerinde ayrımcılıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda görülmektedir:

Bir öğretmen idarecisinden ne ister? İşi olduğunda izin ister. Onda da zorluk çıkarıyordu. (Ahmet).

İzin konusunda eşit davranılmıyor, daha samimi olduğu kişiyi kayırıyor. (Gülşen).

Boş derslerde onlar... izin bile istemeden çekip gidebiliyorlardı, ama biz izin istediğimizde yine sorun oluyordu ... (Seçil).

Öğretmenlerin ayrımcılığın inisiyatif kullanımı temasında vurguladıkları diğer alt tema kaynak kullanımına ilişkindir. Burada genel olarak teknolojik ürünlerin kullanımında sorun yaşanmaktadır. Bir öğretmenin konuyla ilgili ifadeleri şudur: *“Müdür yardımcısı bilgisayar ve yazıcıyı herkese kullandırmazdı. Kapalı bir arkadaş, evrak verirken bilgisayara baktı diye kıyamet koptu.”* (Hatice).

Öğretmenler, inisiyatif kullanımına ilişkin etkinlik düzenleme durumlarında da ayrımcılık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Burada yaşanan ayrımcılık ders dışı faaliyetlerde ve projelerde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerden birinin durumu örnekleyen ifadeleri şöyledir: *“Benim yapacağım etkinlikte bana izin verilmiyor, sorun olacağı söyleniyordu, sonra aynı etkinliği başka bir arkadaşım yapıyordu, aynı sendikadan olana izin veriliyordu.”* (Seçil).

Öğretmenlerden geç kalma durumlarında da yöneticilerinin inisiyatif kullanma açısından ayrımcılık yaptıklarını, her öğretmene aynı biçimde tepki gösterilmediğini düşündüğünü belirtenler olmuştur. Bunu bir öğretmen şöyle dile getirmiştir: “Geç kalma durumunda biri sert bir dille uyarılırken, diğerine göz yumulabiliyor.” (Derya).

Öğretmenlerin, okullarda yöneticilerin öğretmenlere gösterdikleri bazı davranışlarda da ayrımcılık yaptıklarını belirtmişler ve bu durumlar gösterilen tepkiler teması altında toplanmıştır. Öğretmenler cezalandırma/ödüllendirmeme, baskı kurma, yok sayma ve çatışmalarda taraf tutma gibi durumlarda ayrımcılıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gösterilen tepki bağlamında yaşadıkları ayrımcılıktan biri cezalandırma/ödüllendirmeme davranışlarıyla karşılaşmalarıdır. Bu alt temaya ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Benim iki günlük planım yok diye sarı zarf verdi; stajyerin yıllık planı bile yoktu ama ona bir şey yapmadı (Hülya).

Geç kalan kimine ses çıkmıyor, kimine biriktirip ek dersini kesiyor, her geç kalma durumunda sarı zarf veriyor. (Hatice).

Öğretmenlerin yaşadıkları gösterilen tepki temasına ilişkin diğer ayrımcılık durumu, öğretmenlere baskı kurulmasıdır. Öğretmenler, yöneticilerinin kendileri gibi davranış ve tutum göstermeleri amacıyla baskı kurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıdadır:

İstedikleri gibi giyinmeye tehditvari konuşmalar yapılıyor, psikolojik baskı uygulanıyor, sürekli gözetleniyormuş gibi bir his uyandırılıyor. (Murat).

Bazı müdürlerin illa sendikaya girelim diye baskı yaptığı oluyordu. (Ahmet).

Öğretmenlerden biri gösterilen tepkiye ilişkin çatışmalarda da taraf tutularak ayrımcılık yapıldığını şu ifadeleriyle belirtmiştir: “... çatışmalarda taraf tutma, kendi tarafına daha toleranslı olma...” (Murat). Öğretmenler gösterilen tepki bağlamında deneyimledikleri ayrımcılık davranışlarından birinin de yok sayma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, işlerinin yapılmaması veya fikirlerinin önemsenmemesi gibi davranışlarla yok sayıldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yok sayma ile ilgili ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

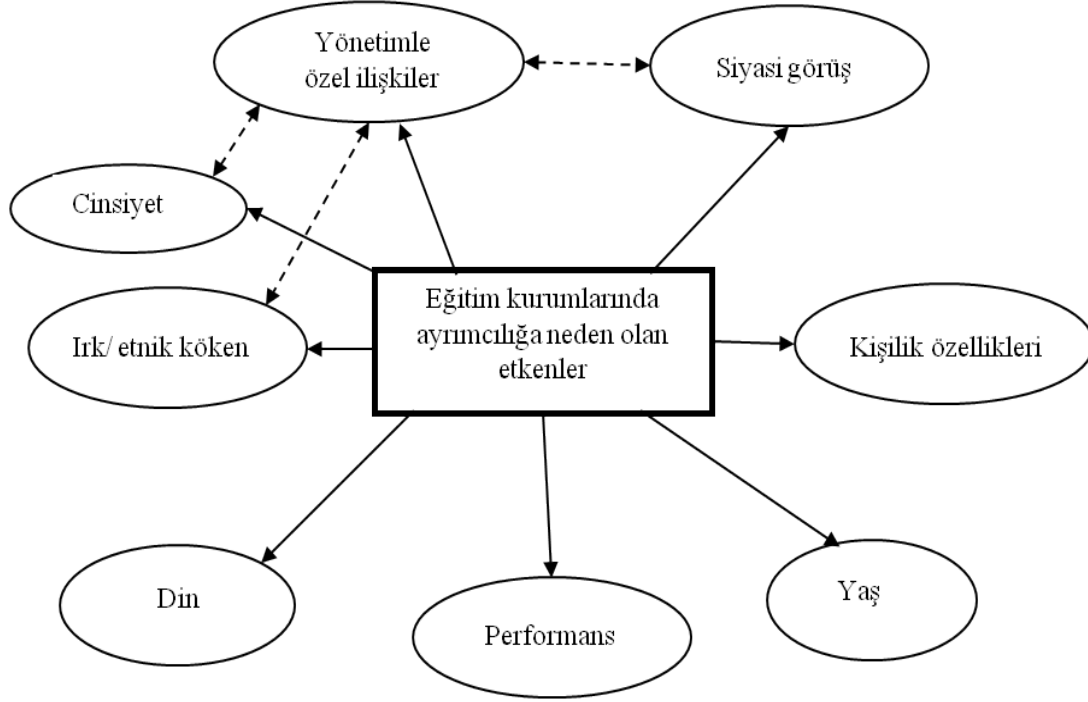
Bizim çok söz hakkımız yoktu, genelde eşi ne derse o yapılıyordu, o da öğretmendi ama onun yönlendirmesiyle hareket ediliyordu. (Sema).

Bir arkadaşımın sıkıntısı hemen çözülürken, benimki aynı ivedikle halledilmiyor. (Esra).

## Öğretmenlere Göre Yöneticilerin Ayrımcılık Yapma Nedenleri

Sınıf öğretmenlerine sorulan üçüncü soru “Okul yöneticileriniz hangi etmenlerin etkisi ile öğretmenlere ayrımcılık yapmaktadırlar? Okullarda ayrımcılığa neden olan etkenler nelerdir?” biçimindedir. Bu soru ile öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin yaptıkları ayrımcılığın nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere göre yöneticilerin yaptıkları ayrımcılıkların nedenleri arasında en çok vurgulananı siyasi görüş ve yönetimle özel ilişkiler temasında toplanmıştır. Yöneticilerin yaptıkları diğer ayrımcılık nedenleri ise din, ırk, yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri ve performans temaları altında toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde okullarda yöneticilerin öğretmenlere yaptıkları ayrımcılığa neden olan etkenler; din, ırk/etnik köken, yönetimle özel ilişkiler, yaş, siyasi görüş, cinsiyet, öğretmenin performansı ve kişilik özellikleri olmak üzere sekiz alt temada toplanmıştır (Şekil 2).





**Şekil 2:** Okullarda ayrımcılığa neden olan etkenler

Öğretmenlerin, okullarda ayrımcılığa neden olan etmenlerden en çok vurguladıkları siyasi görüştür. Bu ifadeler, yöneticiyle aynı siyasi görüşten olmayan öğretmenlerin ayrımcı davranışlara maruz bırakıldığını göstermektedir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

İdareciyle daha çok aynı siyasi görüşten olmayan, aynı paralelden bakmayanlar, baskıya maruz bırakılıyor. (İsmail).

Türkiye’de siyasi görüşünden değilsen, seni ezmenin yolunu arar. (Cenk).

... burada çalıştığım bir okulda, sendikal nedenlerden dolayı baskı gördüm, psikolojik şiddet uygulandı. (Seçil).

Öğretmenlerin ayrımcılığa neden olarak vurguladıkları ikinci neden ise, yönetimle olan özel ilişkilere. Yöneticilerin tutum ve davranışlarının, özel yaşamlarındaki bağlardan etkilendiği, özel yaşamda yakın olduğu kişilere yapılan kayırmacı davranışlarının, diğerleri tarafından ayrımcılık olarak algılanmasına neden olduğu öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu konudaki öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdadır:

Önemli görevlere kendi yandaşları, önemsiz ve yorucu görevlere başkalarını vermeleri... (Nuri).

Sosyal ortamlara katılmazsan farklı bakıyorlar, arkadaş- yemek gibi ortamlara katılırsan toleranslı davranabiliyorlar (Hatice).

Arkadaşlık ilişkisi önemli, bir arkadaşımın bir sorunu hemen çözülüyor, benimki aynı ivedilikle halledilmiyor. (Esra).

Yöneticilerin öğretmenlere uyguladığı bir diğer ayrımcılık nedeni ise dindir. Öğretmenlerden biri din etkeninin de ayrımcılığa sebebiyet verdiğini şu görüşüyle ortaya koymuştur: “*Muhafazakar olursan daha farklı ve olumlu bakıyorlar.*” (Hatice).

Öğretmenlere göre yöneticiler etnik kökene dayalı olarak da ayrımcılık yapmaktadırlar. Farklı etnik kökenden veya farklı yörelerden gelen öğretmenlerden biri ayrımcılıkla karşılaştıklarını şöyle ifade etmiştir: “*Daha önce doğuda görev yaptım, orda etnik köken ayrımcılığı yapılıyordu, törenlerde filan hep bize görev verilirken onlara verilmiyordu.*” (Seçil).

Ayrımcılığa neden olan bir diğer etmen, öğretmenin performansıdır. Öğretmenlerden kimileri kişisel performanslarının da yöneticilerin ayrımcılık davranışlarına yol açtığını belirtmektedir. Bu konuya ilişkin bir öğretmen şunu söylemiştir: “*Bu işi, bu yapamaz, sabırlı olana verelim, denilerek problemleri öğrenci verilir.*” (Sema).

Bir diğer ayrımcılık nedeni öğretmenin kişilik özellikleridir. Öğretmenler, öğretmenlerin kişisel özelliklerine dayalı olarak da yöneticilerin ayrımcılık yaptığını belirtmişlerdir. Örneğin; “*Baskın karaktersen dokunamıyorlar, sessizsen yıktıkça yıkıyorlar.*” (Hatice) ve “*Hiç bulaşmayayım diye, yöneticilerin yaptığı her şeyi görmezden geliyorlar.*” (Gülşen) biçimindeki öğretmen görüşleri bu fikirle örtüşür niteliktedir.

Ayrımcılığa neden olan etmenlerden biri de cinsiyettir. Öğretmenler şu ifadelerle, cinsiyet faktörünün ayrımcılık davranışlarıyla ilgisi olduğunu ortaya koymaktadır:

Mesela bayanlar bayanlarla daha iyi anlaşır, erkekleri dışlayabilir. (Seçil).

Bazı idareciler bayan öğretmenlerle daha yakından çalışmayı seviyor. (Hatice).

Yöneticilerin ayrımcılık yapmasına neden olan diğer bir etmen de yaştır. Öğretmenler, yaşın da ayrımcılığa maruz bırakılma nedenlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; “*Yaş ilerledikçe olumsuz bakıyorlar.*” (Murat) biçimindeki ifade yöneticilerin yaşa dayalı ayrımcılık yaptığını dair tipik bir göstergedir.

### **Sonuçlar ve Tartışma**

Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışlara neden olan etmenleri anlamak üzere 19 öğretmenle yapılan bu çalışmada öğretmenlerin ayrımcılığı nasıl tanımladıkları, yöneticilerin ayrımcılık davranışları ve bu ayrımcılık davranışlarına etki eden etmenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere ayrımcılığı, “okul yöneticilerinin bazı öğretmenlere yapılan kolaylıkların bazılarında sağlanmadığı, bazı sebeplerden ötürü bazı öğretmenlere eşit, adil davranılmadığı, bunların dışlandırdığı, ötekileştirildiği ya da haksızlığa uğratıldığı” biçiminde tanımlamışlardır. Zaten ayrımcılık, bir kamu yararı veya geçerli bir neden olmaksızın bireye aynı durumdaki diğer kişilere göre eşit olmayan davranışlarda bulunmak (Çelenk, 2010) demektir. Buradan da görüldüğü üzere öğretmenler ayrımcılık kavramının bilincindedirler.

Öğretmenlerin yöneticileri tarafından hangi konularda ayrımcılığa uğradıklarına ilişkin verdiği cevaplar sorumluluk dağıtımı, inisiyatif kullanma, gösterilen tepki olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin ayrımcılığa uğradıkları konu/durumlara ilişkin en çok vurguladıkları ayrımcılık durumu sorumluluk dağıtımına (nöbet dağıtımı, görev dağıtımı, ders programı hazırlama, sınıf/öğrenci dağıtımı) ilişkindir. Keskinlilç Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada da bazı

öğretmenlere başarısız sınıfların verilmesi ve angarya işlerin verilerek fazla iş yükü yüklenmesi biçiminde ayrımcılık yapıldığını sonucu çıkmıştır. Öztürk'ün (2015) çalışmasında ise eğitim kurumlarında görev dağılımlarına ilişkin ayrımcılık yapıldığı bulunmuştur.

Öğretmenlere göre okullarda yöneticilerin hangi konularda veya durumlarda ayrımcılık yaptıklarına ilişkin bir diğer ayrımcılık konusu gösterilen tepki biçimindedir. Öğretmenlere göre yöneticiler ayrımcılığa maruz bıraktığı öğretmenleri cezalandırma/ödüllendirmeme, yok sayma, baskı kurma ya da çatışmalarda taraf tutma biçiminde ayrımcılığa tabi tutmaktadırlar. Öztürk'ün (2015) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin terfi kararları, performans değerlendirme, ücretlendirme ve diğer ödüllendirme durumlarında ayrımcılık yaşadıklarını belirtmiştir. Keskinliç Kara (2016) da okullarda bazı öğretmen gruplarına ders dışı eğitsel faaliyetlerin verilmemesi, ödüllendirilmemesi, takdir edilmemesi biçiminde ayrımcılık yapıldığını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada çıkan bir diğer sonuç da bazı öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmayarak ayrımcılığa maruz bırakılmasıdır. Görüldüğü üzere okul yöneticileri bazı öğretmen gruplarına gösterdiği davranış ve tepkilerle diğerlerinde gösterdiklerinden farklı davranarak ayrımcılık yapabilmektedirler.

Öğretmenlere göre okul yöneticileri inisiyatif kullanma konusunda da bazı öğretmen ya da öğretmen gruplarına ayrımcılık yapmaktadırlar. Öğretmenler; kaynak kullanımı, etkinlik düzenleme, izin kullanma durumlarında ayrımcılığa uğrayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Öztürk (2015) ve Keskinliç Kara'nın (2016) yaptıkları çalışmalarının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalarda da bazı öğretmenlerin eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin engellenmesi ve ders dışı eğitim faaliyetlerinin engellenmesi yolu ile öğretmenlerin ayrımcılığa maruz kaldıkları vurgulanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ayrımcılık davranışlarına neden olan etmenleri ortaya çıkarmaya yöneliktir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerini din, ırk/etnik köken, yönetimle özel ilişkiler, yaş, siyasi görüş, cinsiyet, öğretmenin performansı ve kişilik özelliklerine dayalı olarak ayrımcılık yapmaktadırlar. Ayrımcılık nedenleri arasında en sık vurgulanan ise, siyasi görüşe dayalı yapılan ayrımcılıktır. Keskinliç Kara (2016) da ayrımcılığa neden olan davranışlardan siyasi ayrımcılığın okullarda en çok yaşanan ayrımcılık sebebi olduğunu bulmuştur. Arslan (2010) da işgören seçimi ve örgüt içi iş yaşamında siyasi ayrımcılığın çokça yaşandığını vurgulamıştır. Ayrımcılık davranışına neden olan etmenlerden ikincisi, öğretmenlerin yönetimle olan özel ilişkileridir. Demir (2011), iş yaşamında performans değerlendirmelerinde, işgörenlerin çeşitli özelliklerinin yanında, yönetimle olan ilişkilerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Okullarda yaşanan ayrımcılığa neden olan üçüncü etken ırk/etnik kökendir. Eğitim örgütlerinde yapılmasa da araştırmanın bu sonucu Hoque ve Noon (1999), Orhan (2015) ve Ural (2012) yaptıkları araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Okullarda ayrımcılığa neden olan diğer etmen cinsiyettir. Dedeoğlu (2009), Türkiye'de cinsiyet eşitsizliğinin kadınlar aleyhine olduğunu ve alınan önlemlerin iş yaşamında kadın istihdamını artırıcı etkilerinin olmadığını belirtmiştir. Çelik (2011) ise, okullardaki cinsiyet ayrımcılığını sınıf ve branş öğretmenleri arasında karşılaştırma yaparak ele almış ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla cinsiyet ayrımcılığına uğradıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu örnekler iş yaşamında cinsiyet ayrımcılığının olduğunu göstermektedir. Okullarda ayrımcılığa neden olan diğer etkenler öğretmenin performansı ve kişilik yapısıdır. Okullarda ayrımcılığa en az düzeyde neden olan bir diğer etken dindir. Blackaby, Murphy ve O'Leary'nin (2008) yaptıkları çalışmada, işyerlerinde farklı din veya aynı din içindeki farklı mezhepten bulunan bireyler arasında ayrımcılık yaşandığı ortaya konmuştur. Araştırma sonucu okullarda ayrımcılığa neden olan son etken ise yaştır. Gregory (2001) yaş etkeninin terfiler, iş alımlar ve nakiller üzerinde etkisi olduğunu belirtmiş ve bu nedenle ayrımcılık yaşanabildiğini vurgulamıştır. Avustralya'da işgörenleri inceleyen Weller (2007), yaşlı işgörenlerin daha fazla ayrımcılığa uğradıklarını belirtmiştir.

Okullarda yaşanan ayrımcılık ile öğretmenlerin performans ve motivasyonlarının olumsuz yönde etkileneceği, dolayısıyla verilen eğitim kalitesinde de düşüşler yaşanacağı açıktır. Bu nedenle eğitim örgütlerindeki yöneticilerin hem ayrımcılık davranışlarının neler olduğunu hem de ayrımcılık davranışlarına neden olan etmenleri bilmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu yolla, okullarını ayrımcılığın olumsuz sonuçlarından uzak tutabilirler. Yapılan bu araştırma ile eğitim yöneticilerine ayrımcılık davranışlarının neler olduğu ve ayrımcılık davranışlarına neden olan etkenler sunulmuştur. Bu sonuç ve bulgulardan yararlanan yöneticiler, ayrımcılık konusunda daha duyarlı davranarak okullarındaki ayrımcılık olgusunu ve olumsuz etkilerini azaltabilirler.

Bu araştırmada ilkokulda çalışan ayrımcılığa uğramış 19 sınıf öğretmenin yöneticileri ile yaşadıkları ayrımcılık deneyimlerine dayalı görüşler yansıtılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmanın katılımcılarını; ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin yöneticileri ile yaşadıkları ayrımcılık konuları ve nedenleri sınırlı bir grubun görüş ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Genellenebilirliği sınırlı olan bu araştırma nicel veya karma araştırma yaklaşımlarıyla farklı düzeylerdeki eğitim kurumlarında, bölgelerde ve çok daha kişiyle de yapılabilir. Benzer çalışma okul yöneticilerinin ayrımcılık konusundaki bakışını anlamak amacıyla da yapılabilir.

### Kaynaklar / References

- Akdöl, B. (2009). *Cam tavan ve kurumsal bir strateji pozitif ayrımcılık; ilaç sektöründe bir sınıflandırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Ö.E. (2010). *İşgören seçiminde ve örgüt içi iş yaşamında siyasi ayrımcılık: otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataöv, T. (1996). *Çatışmaların kaynağı olarak ayrımcılık* ( 20. baskı): Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Baybora, D. (2007). *Çalışma yaşamında yaş ayrımcılığı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Blackaby, D. H., Murphy, P. D. ve Qleary, N. C. (2008). Employment discrimination in Northern Ireland and the good friday agreement. *Economic Letters*, 99: 282-285.
- Cassidy, C., Howe, C., Warden, D. ve O'Conner, R. C. (2004). Perceived discrimination and psychological distress: the role of personal and ethnic selfesteem. *Journal of Counselling Psychology*, 51(3): 329-339.
- Chabaya, O., Rembe, S. ve Wadesango, N. (2009). The persistence of gender inequality in Zimbabwe: factors that impede the advancement of women into leadership positions in primary schools. *South African Journal of Education*, 29: 235-251.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. M. Sever, Çev.) Nitel ve karma yöntem araştırmaları. A. Aypay (Ed). Araştırma yöntemleri desen ve analiz, Ankara: Anı.
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve medya. B. Çaplı ve H. Tuncel (Ed.), Televizyon haberciliğinde etik, Ankara: Fersa. web: <http://ilef.ankara.edu.tr/etik/ayrimcilik-ve-medya>. web: 03.04.2010 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Dalkıranoglu, T. ve Çetinel, F.G. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığına karşı tutumlarının karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1):277-297.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye'de sosyal devlet ve cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, 2 (21): 41- 54.
- Demir A. (2007), *Avrupa insan hakları sözleşmesinde ve Türk hukukunda ayrımcılık yasağı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, M. (2011). İş Yaşamında ayrımcılık: turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 760- 784.
- Demirel, Y. (2011). İşyerinde ayrımcılık: kavramsal bir inceleme. *Tisk Akademi*, 2: 66-87.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Emre, O. (2010). *İş ilanlarında ayrımcılık: Kocaeli ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdal, Y. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi ve Türk iş hukuku açısından eşit davranma ilkesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Emel.

- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51- 110). Ankara: Anı.
- Gregory, R. F. (2001). *Age discrimination in the american workplace: old at a young age*. New Jersey: Rutgers University.
- Güler, S.B. (2005). *Örgüt kültürü içinde cinsiyet ayrımcılığı ve kadınların işyerinde karşılaştıkları mesleki baskılar: Trakya Bölgesi imalat sektöründe kadın çalışanlar üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Holliday, A., Hyde, M. And Kullman, J. (2010). *Intercultural communication an advanced resource book*. New York: Routhledge Taylor & Francis Group.
- Holmes, O. (2013). *An examination of the mediators and moderators in the relationship between justifications, organizational contexts, and discrimination in personnel selection*. (Master thesis). The University of Alabama.
- Hoque, K. ve Noon, M. (1999). Racial discrimination in speculative applications: new optimism six years on? *Human Resource Management Journal*, 9(3): 71-82.
- ILO (1958). Discrimination (Employment and Occupation) Convention. Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. (No. 111)
- ILO (2006). Eliminating discrimination in the workplace. Ilo Help Desk No:5 web: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_ent/-multi/documents/publication/wcms\\_116342.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/-multi/documents/publication/wcms_116342.pdf). [19 January 2014]
- İştar, E. (2002). Gazetelerdeki iş ilanlarında ayrımcılık. *Akademik Bakış Dergisi*, 28: 1-13.
- Jandt, F. E. (2016). *An introduction to intercultural communication identities in a global community* (8. baskı). Sage, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş* (15. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kaya, N. (2007). Kadın mısın erkek mi?. *Derki Dergisi*. web: [www.derki.com/sayfalar8/kadinerkekhtml](http://www.derki.com/sayfalar8/kadinerkekhtml). 02.01.2008 tarihinde alınmıştır.
- Keskinkılıç Kara S.B. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3): 1371- 1384.
- Korkut, L. (2009). *Ayrımcılık karşıtı hukuk*. Ankara: Adres.
- Kuş, E. (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri. Ankara: Anı.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22: 557- 584.
- Lustig, M. W. ve Koester, J. (1996). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins .
- Mays, V.M., Cochran, S.D. ve Barnes, N. (2007). Race, racism and the health outcomes among African Americans. *Annual Review of Psychology*, 58: 565-592.
- Oliphant, V.N. ve Alexander, E.R. (1982). Reactions to resumes as a function of resume determinateness, applicant characteristics, and sex of raters. *Personnel Psychology*, 35: 829-842.
- Orhan, U. (2015). Sosyal gerçeklik mi, algı mı? Almanya'daki Türklerin işyerinde ırksal ayrımcılık deneyimleri üzerine bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (1): 175- 183.
- Özkan, G. S. ve Özkan, B. (2010). Kadın çalışanlara yönelik ücret ayrımcılığı ve kadın ücretlerinin belirleyicilerine yönelik bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1: 91-104.

- Öztürk, İ. (2015). *İş yaşamında üretkenlik karşıtı davranışlar: ayrımcılık ve adaletsizlik algıları ile olumsuz duyguların etkileri*. (Yüksek lisans tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Patton, Q.M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Pavalko, E., Mossakowski K. ve Hamilton V. (2003). Does perceived discrimination affect health? longitudinal relationships between work discrimination and women's physical and emotional health. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(1): 8-33.
- Rothenburg, P. S. (1991). (ed.). *Race, class, and gender in the united states: an integrated study*. New York: St. Martin's.
- Prechal, S. (1993). Combating Indirect Discrimination in Community Law Context. The Netherlands, Deventer: Legal Issues of Europa Institute University of Amsterdam.
- Turpçu, M. (2004). *Avrupa Birliği hukukunda iş yerinde ayrımcılık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda'daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (165): 262- 274.
- Ünlü, T. (2009). *Eşitlik ilkesi ve pozitif ayrımcılık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Weller, S. A. (2007). Discrimination, labour markets and the labour market prospects of older workers: what can a legal case teach us?. *Work, employment and society*. 21(3): 417-437.
- Wood, S., Braeken, J. ve Niven, K. (2013). Discrimination and well-being in organizations: testing the differential power and organizational justice theories of workplace aggression. *J Bus Ethics*, 115: 617-634.
- Yalçın, N. (2008). *Muhasebe meslek mensubu kadınların cinsiyete dayalı ayrımcılık nedeni ile yaşadığı mesleki sorunlar ve İstanbul ili saha araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kütahya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

#### Yazarlar

#### İletişim

Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir. Eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve planlaması alanında doçenttir. Çalışmaları konuları arasında örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel ve kültürlerarası çatışma, örgütsel imaj gibi konular gelmektedir. Son zamanlarda ise kültürlerarası eğitim, çok kültürlülük, kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası kişilik, barış eğitimi gibi kültür odaklı konular üzerinde çalışmaktadır.

Doç. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Kampüsü. İzmit/Kocaeli  
spolat@kocaeli.edu.tr

Gülşah HİÇYILMAZ, Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programında doktora öğrencisidir

Gülşah HİÇYILMAZ Turgutreis İlkokulu Derince/Kocaeli  
gulsah\_serifoglu@hotmail.com

## Summary

**Purpose and Significance.** Discrimination was defined as aggrieving someone for his/her different feature (Ataöv, 1996); behaving differently towards the employee because of his/her characteristics which are not related to the work (Özkan & Özkan, 2010). The studies showed that discrimination causes negative consequences in organizations. The results of studies pointed out that discrimination causes job dissatisfaction (Wood, Breaken & Niven, 2013); evaluating performances in a biased way, low organizational attendance, insecurity and increase in negative work conflicts (Holmes, 2013); decrease in motivation, and productivity; increase in job-quit, and damage to communication in organization (Demirel, 2011). In addition to these, discrimination causes employees have psychological (Cassidy, Howe, Warden & O'Connor, 2004) physical (Pavalko, Mossakowski & Hamilton, 2003; Mays, Cochran & Barnes, 2007) problems.

Schools are educational organizations. In these organizations, there are teachers who have many different physical, cultural, social characteristics. Even their different characteristics, teachers expect to be accepted as equals and treated equally. However, some different characteristics may cause teachers to be disadvantaged at schools and teachers believe s/he is discriminated. Discrimination can affect efficiency of schools negatively by causing negative climate, decreasing productivity, lack of communication. This condition is not desired by any school administrator, and shows that administrators should avoid discriminatory behaviours. This study is important in terms of guiding school administrators for not discriminating by putting forward the discriminatory behaviours and their reasons, administrators' awareness of these behaviours that primary school teachers are exposed to, the reasons of these behaviours. For this reason, this study aims to reveal the causes of discrimination behaviours and the behaviours teachers perceive as discrimination.

**Methodology.** This study was conducted using descriptive phenomenology of phenomenological research designs from qualitative research methods. Ersoy (2016) stated that descriptive phenomenology is used to describe people's perceptions and experiences. For this reason, the participants who experienced discrimination, who were conscious of their experiences, and who were volunteer have been chosen. Participants were selected with maximum diversity sampling from purposeful samples. Providing diversity is not for generalization; it is to determine whether there are phenomena and differences that are shared among the various situations and to show different dimensions of the problem because of differences.

The phenomenon of this research is the concept of discrimination. The participants of the research constitute 19 class teachers who experience discrimination, who work in the provinces of Izmit and Derince, Kocaeli and who are exposed to discrimination. It is important to have interviews with individuals with different characteristics to ensure maximum sample size. For this reason, researchers have been careful about the fact that teachers vary in terms of gender, seniority, marital status, trade union membership, and the relationship with unions and their managers.

The data were collected through interview technique and collected through 'Semi-structured Interview Form' developed by the researcher. While the questions on the interview form were being prepared, the researchers asked experts their opinions and the questions were shaped accordingly to ensure internal validity.



The overall aim of this study is to identify the factors that cause discriminatory behaviours and discriminatory behaviours teachers are exposed to. The following questions were asked to the participants:

- How do you define discrimination in school?
- In what situation/disputes do your school administrators discriminate against teachers?
- Which factors influence school administrators and cause them to discriminate against teachers? What are the factors that cause discrimination in schools?

Interviews were conducted between 01.11.2016 and 20.11.2016 at schools where teachers were working, with the permission of the administrators. The volunteer teachers were interviewed, and they were told that the researchers respected participants' privacy rights. The interviews were recorded by voice recording as requested by the interviewed teachers.

The recorded data was transcribed, and qualitative data were obtained. The data were analyzed using content analysis; the data were coded into categories and themes. Firstly, the codes were determined, then the categories were created, and finally the themes were decided. While the themes were created, the results of related literature were also taken into consideration.

**Results.** When the common points of the participants' definitions are combined, it was found out that teachers knew the concept of discrimination; because they define the concept as treating unfairly, unequally, and negatively, alienating and isolating people or groups who have characteristics (religion, sect, language, material and spiritual features, ideology, politics, union) different from majority.

Teachers' answers on the issues/situations of discrimination were shaped around three main themes: Responsibility distribution, initiative use, and reaction. It has emerged that every main theme has its own sub-theme. The themes and sub-themes of the issues/situations of discrimination in schools are as follows:

1. Distribution of responsibilities includes discrimination in terms of; a) distribution of duty, b) distribution of keep-watching, c) class / student distribution, d) preparing academic program; 2. Initiative use includes a) use of permission, b) use of resources, c) organization of activities, d) being late to school; 3. Reaction includes a) punishment /not rewarding, b) repression, c) ignoring, d) favouritism during conflicts

When the findings of the research were examined, the factors which cause administrators' discriminatory behaviours towards teachers in the schools were found to be in six different sub-themes which are religion, race/ethnicity, special relations with management, age, political opinion, gender, teacher performance and personality traits.

**Discussion and Recommendations.** In this study, it was tried to reveal how teachers define discrimination, managers' discriminatory behaviours and factors affecting these behaviors. Teachers define discrimination as "treating unfairly, unequally, and negatively, alienating and isolating people or groups who have characteristics (religion, sect, language, material and spiritual features, ideology, politics, union) different from majority." In the literature, discrimination is defined as behaving an individual in an unequal way when compared to other people in the same conditions, and doing this without a public benefit or valid reason (Çelenk, 2010). So, it is possible to say that teachers are aware of the concept of discrimination as seen here.

The discrimination situation that teachers most emphasize regarding the issues/situations they are discriminated against is related to the distribution of responsibility. In the study carried out by Keskinliç Kara (2016), it was found out that some teachers were discriminated in the form of giving unsuccessful classes and giving more chores and jobs.

According to the teachers, the other issue about which school administrators discriminate against teachers is reaction. Ozturk (2015) also stated that teachers were discriminated on decisions about their promotion, performance evaluation, pricing and other rewards.

According to teachers, school administrators also discriminate against some teacher or teacher groups in terms of use of initiative. These results are consistent with the results of the studies by Öztürk (2015) and Keskinliç-Kara (2016). In these studies, it is emphasized that teachers are discriminated through being prevented for educational and developmental activities, and extracurricular activities.

Another finding of the research is to reveal the factors that cause discrimination behavior. According to the teachers, school administrators discriminate based on religion, race/ethnicity, special relations with management, age, political opinion, gender, teacher's performance and personality traits. The most frequently emphasized reason for discrimination is the discrimination based on political opinion. Arslan (2010) emphasized that political discrimination is faced frequently in the recruitment of employee and in the intra-organizational working life. The second factor that causes discrimination behavior is the special relationship of the teachers to the management. Demir (2011) stated that, in the performance evaluations in business life, the relations with the management are also influential, as well as the various characteristics of the employees. The third factor that causes discrimination in schools is racial/ethnic origin.

This result is consistent with the results of the research conducted by Hoque and Noon (1999), Orhan (2015) and Ural (2012), although these studies were not conducted in educational organizations. According to teachers, the other factors that cause discrimination in schools are gender, teacher's performance and personality. Religion and age are the factors that cause discrimination in schools at the least.

One way for schools to avoid discrimination, which would have a negative impact on productivity, effectiveness and climate, is the managers' awareness of issues/subjects that are perceived by the teachers as discrimination; and the factors that lead to discrimination. For this reason, this study may guide the managers. This study can be extended to teachers working in different education regions and levels, including quantitative and qualitative methods. A similar study can also be done to understand school administrators' view of discrimination.

## Sistemik Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Oturumlarının Katılımcıların Ayrışma Bireleşmeye Yönelik Farkındalıkları Açısından İncelenmesi<sup>5</sup>

Examination of Group Counseling Program Sessions Based on Systemic Psychotherapy Approach in terms of Awareness of Participant towards Separation Individuation

Birsen Şahan<sup>6</sup>  
Turan Akbaş

### To cite this article/Atıf için:

Şahan, B. & Akbaş, T. (2017). Sistemik psikoterapi temelli grupla psikolojik danışma oturumlarının katılımcıların ayrışma bireleşmeye yönelik farkındalıkları açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 67-95. [Online] www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s4m

**Öz.** Bu çalışma 10 hafta süre ile üniversite öğrencilerine uygulanan sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış grupla psikolojik danışma oturumlarının katılımcıların ayrışma bireleşmeye yönelik ne tür farkındalıklar kazandıklarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma her bir grupta yedi olmak üzere toplam 14 grup üyesinin yer aldığı iki grupla yürütülmüştür. Üniversitede öğrenim gören ve gruba gönüllü olarak katılan öğrencilere her hafta bir oturum olacak şekilde uygulanan oturumlar kayıt altına alınmış ve kayıtlar derinlemesine incelenmiştir. Bulgular ayrılma kaygısı, reddedilme beklentisi, kısıtlanma kaygısı ve grup üyelerinin oturumlara yönelik kazanımları olarak dört başlık altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ayrılma kaygısı teması altında onaylanma ihtiyacı, istemese de denileni yapma / uyumlu uslu çocuk olma, ebeveyn rollerini alma / aşırı sorumluluk alma, çok katı ya da aşırı geçirgen sınırlar, duygu ve düşüncelerin birbirine karışması / ilişkilerin iç içe geçmesi, bağımlılık / başkalarının denetimine girme, üçgene dâhil olma ve sorumluluk almama üzere sekiz alt tema elde edilmiştir. Reddedilme beklentisi teması altında hata yapmaktan korkma, kendine ve diğerlerine güvensizlik, değersiz önemsiz hissetme, hayır diyememe, dışlanma, kendini suçlama / suçluluk hissetme olmak üzere altı alt tema elde edilmiştir. Kısıtlanma kaygısı teması altında ise geri çekilme susma, çatışma yaşama ve duygusal ilişkiyi kesme olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir. Bu temalara ek olarak grup üyelerinin oturumlar süresince elde ettikleri farkındalıkları ve kazanımları betimsel olarak sunulmuştur. Hazırlanan programın, bireysel ya da ailelerle çalışan psikolojik danışmanlara ve terapistlere danışanların ailelerinden sağlıklı biçimde ayrışıp bireleşmeleri konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrışma bireleşme, ayrılma kaygısı, kısıtlanma kaygısı, reddedilme beklentisi, sistemik psikoterapi

**Abstract.** This research was prepared for the examination of group counseling program sessions based on systemic psychotherapy approach in terms of awareness of participant towards the separation individuation levels of the university students. The program was implemented to the students who voluntarily joined the groups in weekly sessions for ten weeks. Case study design was used for the research. Sessions were examined deeply. Qualitative findings obtained by analyzing the program were divided into four groups under the headings of separation anxiety, rejection expectancy, restriction anxiety and gains of the group members towards the sessions. Under the theme of separation anxiety eight sub-themes containing need for approval, begrudge / compatible to be a good boy, taking the role of parents / over take responsibility, too rigid or overly permeable borders, intermingling of feelings and thoughts / nesting of the relationship, dependency / enter to control of others, to be included in the triangle and not to take responsibility were obtained. Six sub-themes were obtained under the theme of rejection expectancy containing afraid of making mistakes, distrust of themselves and others, feeling worthless, not to say no, exclusion, self-blame and feeling guilty. Three sub-themes were obtained under the theme of restriction anxiety including withdrawal/remain unresponsive, conflict and cutting off emotional relationship. Also group members' awareness and gains were presented descriptively. This program would be helpful for the psychological counselors who work with individuals or families for the separation and individuation of their clients from their parents.

**Key words:** separation individuation, separation anxiety, rejection expectancy, restriction anxiety, systemic psychotherapy

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.12.2016

Düzeltilme: 16.07.2017

Kabul Tarihi : 20.07.2017

<sup>5</sup> Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>6</sup> *Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Zonguldak Ereğli/Türkiye, e-mail: sahanbirsens@gmail.com

## Giriş

Ayrışma bireyleşme teorisi ilk olarak Mahler (1967) tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Mahler, Pine ve Bergman (1975/2003) ayrışma bireyleşme sürecini insan yavrusunun psikolojik doğumu olarak tanımlamaktadır. Mahler psikolojik ve biyolojik doğumun birbirine paralel bir biçimde gelişmediğini belirtmektedir. Psikolojik doğum biyolojik doğuma göre daha yavaş ilerlemektedir. Mahler psikolojik doğumu, nesne kaybına dair bir tehdit içermesine rağmen, bebeğin anneyle kurulan sembiyotik ilişkiden adım adım farklılaşarak, otonomi kazanmaya çabaladığı ruhsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Mahler (1967) büyümenin anneden uzaklaşma olduğunu ve bunun yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Ayrışma bireyleşme birbirini tamamlayan bir süreçtir. Mahler ve Gosliner'a (1955) göre ayrışma, çocuğun anne ile kurduğu ortak yaşam alanından çıkışını, bireyleşme ise çocuğun kendine özgü ayırt edici özelliklerini kazanmasını içerir.

Blos (1979) ayrışma bireyleşme sürecinin ergenlik döneminde bir kez daha gündeme geldiğini belirtmektedir. Ergenlik döneminde birey ebeveynlerinden bağımsızlaşma çabası içine girerken bir taraftan da onlarla içselleştirdiği bağları koparamamanın verdiği çelişkiyi yaşamaktadır. Bu çelişkinin yoğunluğu ergenin daha önceki evreleri sağlıklı atlatıp atlatamamasına bağlı olarak değişmektedir. Özakkaş (2013) ise ergenlik dönemindeki ikinci ayrışma bireyleşme sürecinin, içselleştirilmiş sevgi-nefret nesnesiyle kurulan bağlardan duygusal olarak kurtulmayı içeren yapısal değişiklikleri içerdiğini belirtmektedir. Toplumun ya da yetişkinler dünyasının bir parçası olmak için ergenin bu bağlardan kopması gerekmektedir. Bu içselleştirilmiş sevgi-nefret nesnesinden kurtulma, dış dünyada ya da aile içinde başka sevgi-nefret nesnelere bulmanın önünü açmaktadır. Ancak bu bağlardan kurtulmaya yönelik istek zamanla sevgi-nefret nesnesinden ayrılmanın verdiği depresif duygu durumunun yaşanmasına yol açmaktadır. Hem bebeklik hem de ergenlik dönemlerinde çözülmesi gereken görevlerde başarısız olduğunda, bireyleşme süreci sekteye uğramaktadır.

Blos'a (1962; 1979) göre ergenlik döneminde ergenin olgunlaşmasını ve çözüldüğünde daha üst düzey ayrışma sürecine geçmesini sağlayacak gelişim görevleri bulunmaktadır. Bu görevlerin ardından ergen, ruhsal bir yapılanma içerisine girecektir. Ergenin kendine ilişkin sağlıklı bir kimlik edinebilmesi için bu zamana kadar içselleştirdiği ebeveyn figürlerine yönelik oluşturduğu bağı çözmesi gerekmektedir. Anne babayı daha gerçekçi yolla değerlendiren ergen bu bireyleşme sürecinde kişisel, sosyal ve cinsel kimliğini kazanacaktır. Sağlıklı ayrışma aileden tamamen kopma, onları reddetme ya da kendini onlardan üstün görme demek değildir. Aileden bağları koparmadan bireyselliğin kazanılması anlamına gelmektedir. Bu süreç ergenin kendisinin bir birey olarak ebeveynlerinden farklı bir birey olduğunu anlamasıyla son bulur. İkinci bireyleşme süreci kişiliğin son şeklini aldığı dönemdir ve sağlıklı olması bu sürecin tamamlanması ile sağlanır.

Ayrışma ve bireyleşme kavramını kuramının temelini alan sistemik aile terapisi kuramcılarında Bowen (1971'den akt. Kerr, 1981), birçok sorunun altında, köken ailelerinden yeterince ayrışamayan bireylerin, kaygı anlarında işlevsel olmayan çözüm yolları ile sorunlarını çözmeye çalışmalarını görmektedir. Bowen'a göre birliktelik ya da otonomi ve bireysellik ya da iç içe geçme, bireyi harekete geçirecek iki temel yaşam gücüdür ve insanlar bu iki güç arasında denge kurmaktadır. Bireyleşme gücü, içten gelen ve bireyin kendi kendine yetmesini sağlayacak, başkalarına ihtiyaç duymayarak, bağımsız bir birey olmasını sağlayacak ve bireyi kendi doğrularına yönlendirecek bir güçtür. Birliktelik gücü ise yine içten gelen ve bir insana veya bir gruba bağlı olmaya duyulan ihtiyaçtan doğan duygusal bir güçtür. Ayrıca başkalarına duyulan ihtiyaçtan dolayı birliktelik, kişiler üzerinde duygusal bir baskı kursa da bu baskı insanları belli bir davranış doğrultusunda davranmaya itmektir.

Fiziksel, duygusal ve sosyal işlevsizlikler, ilişki sistemi içerisinde bireysellik ve birliktelik arasında yaşanan dengesizliğe verilen tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Bir birey yaşam enerjisinin bir kısmını birlikteliğe bir kısmını ise bireyselliğe aktarmaktadır. Etkileşim halindeki iki kişi de enerjilerinin büyük bir kısmını ilişkiye yöneltirse bu ilişkide çok az düzeyde duygusal ayrışma çok fazla düzeyde ayrışmama yer almaktadır. Diğerlerinin davranışlarından etkilenerek çok fazla duygusal kırılmalar yaşamak, diğer insanların ihtiyaçlarımızı karşılama için onlara bağımlı olduğumuzun göstergesidir. Bireyin kendi içinde bütünlüğünü sağlaması ve kendine olan güvenini hissedebilmesi için diğerlerinin onayına ihtiyacı vardır. Birliktelik bir bakıma bireyin duygusal fonksiyonların yoğunluğunu artırırken bilişsel fonksiyonlarını devre dışı bırakmaktadır. Birlikteliğin gücü aynı zamanda kendilikle diğerleri arasındaki sınırların ne kadar zayıf olduğunun da göstergesidir (Kerr, 1981; Kerr ve Bowen, 1988).

Her insan hem bilişsel işlevselliğini (bilişsel sistem) hem de duygusal işlevselliğini (duygusal sistem) kullanarak karar verme kapasitesine sahiptir. Bu iki sistem işlevsel olarak birbirinden ayrı kalarak harmoni içinde çalıştığında, kişi almak istediği kararı nesnel bir biçimde bilişsel olarak mı, yoksa öznel bir biçimde duygusal olarak mı almak istediğine karar verebilir. Ancak bu iki sistem işlevsel bir biçimde birbirinden ayrılmadığında kişi tercih şansını kaybedecek, davranışları ve düşünceleri daha çok duygusal sistemi tarafından denetlenecektir. Eğer bir kişi kaygı ve duygu olarak daha yoğunsa, bu iki sistem arasında iç içe geçme gerçekleşmiş demektir (Kerr, 1981).

Benlik gelişimi, hem bireyin duyguları ile düşünceleri arasındaki ayrımı yapmasını sağlayan iç ruhsal bir olay hem de kişinin kendisi için anlamlı olan diğer kişilerden ayrışmasını gerektiren kişilerarası bir gelişim sürecidir (Bowen, 1976). Bu nedenle ayrışma süreci kişiliğin hem duygusal hem düşünsel olarak ayrışmasını gerektirmektedir. Duyguları ve düşünceleri aşırı düzeyde karışan kişiler sağlıklı bir biçimde ayrışmamış ve bu kişilerin yaşamları duyguları tarafından ele geçirilmiştir. Bu kişilerin tolerans düzeyleri düşüktür ve uyum sağlama konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu durum bağımlı olmayı ve onaylanma ihtiyacını öne çıkarmaktadır. Duygu ve düşünceleri ayrılmış bireyler ise problemler karşısında daha esnek, daha bağımsız olabilmekte ve daha az uyum sorunu yaşamaktadırlar (Kerr, 1981).

Sosyal grup birey için önemli olsa da benliğe dair algıların oluştuğu ilk ve en önemli sistem ailedir (Haefner, 2014). Ebeveynleri tarafından özerk ve bağımsız olarak yetişmesi konusunda teşvik edilen bireyler, kendi kararlarını diğerlerini memnun etme baskısı hissetmeden alabilmektedirler. Kendi aldıkları kararlardan dolayı içsel olarak rahattırlar ve bu durum başkalarının övgü ya da eleştirilerinden etkilenmemektedir. Bu kişiler duygusal işlevselliğini kendi sınırları içinde tutabilmeleri sayesinde diğerleri ile işlevselliğini bozmadan ilişki içerisine girebilmektedir (Kerr, 1981).

Bowen'a (1978) göre benliğin ayrışması, bir nevi kimlik gelişimi ile eş anlamlıdır. Benliğin ayrışması, bireyin kendi aile üyeleri ile birlikte olabilirken aynı zamanda bireyselliğini koruyabilmesi anlamına gelmektedir. Ailede ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan kişi kendi duyguları ve düşünceleri ile ailenin duygu ve düşüncelerini birbirinden ayıramaz. Bundan dolayı da ilişki odaklıdır ve kendi mutluluğundan başkalarını sorumlu tutar. Duygusal olarak iç içe geçmiş aile ilişkilerine sahip bireylerin duygu, düşünce ve işlevselliklerinde aile üyelerinin etkileri oldukça fazladır. Bu durum onların aile üyelerine bağımlı olmasına sebep olmaktadır.

Aile içinde yüksek düzeyde duygusal birliktelik yaşayan bireyler ilişki sistemlerinde yaşanan sorunlardan dolayı kronik kaygı yaşamaktadır. Bireyin yaşamış olduğu bu kaygının semptomları genellikle gerçek sorun değildir. Danışma sürecinde, kronik kaygılarının azaltılması ile bu semptomlar ve sorunlar da büyük olasılıkla çözülecektir. Terapist, ister bir kişi ile ister bir çift ile isterse ebeveyn ve çocukları ile çalışıyor olsun duygusal bağlamda süreç aileye doğru yönelir ve aile ilişkileri ile

çalışılır (Bowen, 1978; Titelman, 2010). Sistemik yaklaşımda terapist ve danışan birlikte yol almaktadır. Terapi süreci hiyerarşik bir ilişkiden çok işbirliğine dayalı olan, danışanla terapistin birlikte geliştiği bir süreç olarak ele alınmaktadır. Terapötik süreçte danışanın güç kaynaklarına, var olan yeteneğinin ortaya çıkartılmasına ve ilişkisel güç kaynaklarına önem verilmektedir. Sistemik yaklaşımda aile içindeki sorundan çok, ailenin dinamiğinden yola çıkılarak iletişim örüntüleri iyileştirilmeye çalışılır. Danışanın köken ailesinden kopmasına değil, köken ailesi ile birlikte birbirinden ayrışmasına önem verilmektedir (Fishbane, 2001).

Sistemik yaklaşımın en önemli katkısı problem ve patolojinin kaynağı olarak bireyler yerine birey için önemli olan kişilerle kurulan etkileşimin ve ilişkinin önemine değinmesidir. Bu durum sorun yaşayan bireyi patolojinin kaynağı olma baskısından ve ağır yükünden kurtarmaya yardımcı olmaktadır (Dallos ve Draper, 2010). Ayrıca özellikle aile içinde daha güçsüz olan çocukların ve de diğer aile üyelerinin etiketlenmesini ve aile dinamikleri tarafından ezilmesini engellemektedir. Sistemik yaklaşım aile dinamiklerinin değişebileceğini ve dolayısıyla aile üyelerinin kimlik deneyimlerinin de değişebileceğini vurgulamaktadır. Problemi formüle ederken, bireyden daha çok geniş bağlamlara yönelmektedir. Problemin ancak aile üyeleri bir kazanç sağladığında ortaya çıkacağı ve problemin devam ettirileceği fikri gelişmeye başlamıştır. Özellikle aile içinde çocukların problemlerinin ebeveynler arasında yaşanan sorunlara yönelik bir tepki olarak ortaya çıktığı gibi çalışmalar üzerinde birikimler oluşmuştur. Böylece çocuğun sorunu ebeveynlerin kendi problemlerinden uzaklaşarak dikkatlerinin dağılmasına ve çocuğa odaklanmalarına yardımcı olmaktadır. Sistemik yaklaşımda her davranışın aile içinde bir işlevi olduğuna inanılır ve problem ele alınırken yaşanan sorunun ailede ne gibi işlevi olduğu üzerinde durulur. Bu nedenle tüm aile üyelerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar ön plana çıkmaya başlamıştır (Hedges, 2005).

Üniversite öğrencilerinin üniversite yıllarında üstesinden gelmeleri gereken gelişimsel görevlerinin başında yakın ilişkiler kurmak gelmektedir. Ayrıca bu dönem mesleğe yönelik hazırlığın yapıldığı ve aileden bağımsızlaşma çabalarının sergilendiği bir dönemdir (Erikson, 1968). Bu görevler dikkate alındığında, bu yıllarda ayrışma bireyleşmeye yönelik uygulanacak müdahalelerin önemi bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ayrışma bireyleşme düzeylerini etkileyecek müdahale programlarının olmadığı ve sınırlı sayıda sistemik yaklaşıma dayalı uygulamaların yapıldığı gözlenmiştir. Eğitim seviyesinin yüksek olması bireyin ayrışma sürecini sağlıklı atlattığı anlamına gelmemektedir. Bilişsel gelişim ile duygusal gelişim aynı anda gelişmediğinde birey üst düzey yönetici dahi olsa sağlıklı ayrışmayı gerçekleştirmiş olmayabilir (Özakkaş, 2013). Başarılı bir ayrışma bireyleşme, içsel bütünlüğün olduğu bir kendiliği ifade etmektedir. Bu kendiliğe sahip olma kendine güvenme, kendi kendine yetebilme, özerk olabilmeyi ifade etmektedir. Sağlıklı ayrışma bireyleşmenin gerçekleşmemesi bağımlılığı beraberinde getirmektedir (Mahler, Pine ve Bergman, 1975/2003). Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri kapsamında öğrencilerin bu dönemde karşılaştıkları gelişim görevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirmeleri geleceğe yönelik doğru kararlar almasını sağlayacaktır (Yeşilyaprak, 2016). Üniversite eğitiminin devam ettiği dönemler öğrenciler için meslek ediniminin sağlanması, bağımsızlık kazanma, kendisi gibi birçok genç ile etkileşim halinde olarak sosyal beceriler edinme gibi kazançların olmasının yanı sıra kimi zaman oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencileri arasında sıklıkla yalnızlık, iletişim ve romantik ilişki sorunları, özgüven eksikliği, madde kullanımı, akademik başarısızlık ve aileyle ilişkili sorunlarla karşılaşmaktadır (Bilgin, 2001; Henriksen, 1995; Özgüven, 1992; Şahin, Şahin Fırat, Zoraloğlu ve Açıkgoz, 2009; Topkaya ve Meydan, 2013; Yalçın ve Ersever, 2015). Bu dönemde

ergenlerin yaşamış olduğu depresyon, kaygı bozuklukları, bağlanma sorunları, madde kullanım bozukluğu, öfke, ilişki problemleri, özgüven eksikliği, tepkisel davranma ve geleceğe ilişkin plan ve düzenleme yapmaya ilişkin sorunlar, kişilerarası ilişki ve psikolojik iyi oluş problemleri, kariyer karar verme güçlüğü, üniversiteye uyum sağlamada sorun yaşama, psikolojik belirtiler, kimlik gelişim sorunları, kişilerarası çatışmalar ile ayrışma bireyleşme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Aslan ve Güven, 2010; Bartle-Haring, 1997; Bush, 2000; Gharehbaghy, 2011; Gürlek-Yüksel, 2006; Güven ve Aslan, 2010a; Güven ve Aslan, 2010b; Johnson ve Buboltz Jr., 2000; Kabukçu-Başay, 2011; Keskin, 2012; Klever, 2009; Peleg-Popko, 2002; Özbaran, 2004; Skowron, Stanley ve Shapiro, 2009; Skowron, Wester ve Azen, 2004; Sudano, 2012; Taşkın, Gürlek-Yüksel ve Özmen, 2009; Temiz, 2004; Utsunomiya, 2011). Üniversite yılları gencin ailesinden bağımsızlaşma çabaları sergilediği bir dönemi de içine almaktadır. Özellikle ailesinden sağlıklı bir biçimde ayrışıp bireyleşmemiş aile üyelerinin, ebeveynlerinden farklı bir yerde eğitim hayatına devam etmeleri ruh sağlıklarının bozulması konusunda tetikleyici bir etkiye yol açabilmektedir. Bu durumun öğrencilerin yalnızca sosyal ilişkilerini değil akademik başarılarını da olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim yıllarında karşılaşılabileceği mesleki, eğitsel ve kişisel sosyal sorunlar ve bu dönemde başarıları gereken gelişimsel görevler dikkate alındığında ayrışma bireyleşmeye yönelik müdahalelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yakın ilişki kurabilmeleri, verimli birer toplum üyesi olabilmeleri ve geleceğe daha kararlı adımlar atabilmeleri, hem kendilerine hem de topluma uyumlu birer birey olabilmeleri için uygulanacak programın ruh sağlığı alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada üniversite öğrencilerinin ayrışma bireyleşme düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanmış olan sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı grupla psikolojik programının grup üyelerine katkısı incelenmiştir.

## Amaç

Sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış grupla psikolojik danışma programına katılan üniversite öğrencilerinin ayrışma bireyleşmeye ilişkin farkındalıkları ile kazanımlarının neler olduğunu incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır:

1. Sistemik psikoterapi grubunda yer alan katılımcıların ayrılma kaygısı değişkenine ilişkin farkındalıkları nelerdir?
2. Sistemik psikoterapi grubunda yer alan katılımcıların reddedilme beklentisi değişkenine ilişkin farkındalıkları nelerdir?
3. Sistemik psikoterapi grubunda yer alan katılımcıların kısıtlanma kaygısı değişkenine ilişkin farkındalıkları nelerdir?
4. Sistemik psikoterapi grubunda yer alan katılımcıların sürece ilişkin farkındalıkları ve kazanımları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Nitel araştırmalar, insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırdıkları ve anlamın nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı hedeflemektedir (Merriam, 2009/2013). Yapılan bu araştırmada psikolojik

danışma oturumlarına katılan grup üyelerinin ayrışma bireyleşmeye yönelik algıları ve farkındalıkları incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sistemik aile terapisi temel alınarak hazırlanmış olan programın uygulandığı oturumlar kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada durum (vaka) çalışması deseni kullanılmıştır (Barker, Pistrang ve Elliott, 2002). “Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, görüşmeler, görsel işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013/2013, s. 97). Durum çalışmalarının en belirgin özelliği incelenen nesnelerin belirli sayıda olması ve veri toplama süresinin sınırlandırılmasıdır. İncelenecek olan şey, bir danışan, bir hasta, bir öğrenci, bir terapist gibi bir kişi olabilmesinin yanı sıra aile, sınıf, grup gibi birden fazla sayıda kişi de olabilmektedir (Merriam, 2009/2013). Bu araştırmada kayda alınan grup oturumları incelenerek grup üyelerinin sürece yönelik farkındalıkları ve kazanımları derinlemesine incelenmiştir.

Merriam (2009/2013) durum çalışmalarında amacın hipotez test etmekten ziyade durumu kavramayı keşfetmeyi ve yorumlamayı içerdiğini belirtmektedir. Durum çalışmalarında amaç, bir olay ya da sosyal olgunun belirlenmesini, betimlenmesini ya da olgunun daha iyi anlaşılmasını ve yeni anlamlar ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Hancock ve Algozzine, 2006). Bu tür çalışmalarda analiz birimi ele alınan vakaların tecrübeleridir. Yin (1994’ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) durum çalışmalarını bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni biçiminde dört ayrı desen olarak ele almaktadır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninde birden fazla durum ele alınmaktadır. Bu araştırmada da her bir psikolojik danışma grubunda yedi olmak üzere toplam 14 grup üyesinin ayrılma kaygısı, kısıtlanma kaygısı ve reddedilme beklentisine ilişkin farkındalıkları ile sürece ilişkin kazanımları incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma durum çalışmalarından iç içe geçmiş çoklu durum desenine bir örnektir.

Araştırma Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen sekiz başlığa göre düzenlenmiştir. Araştırmada öncelikle araştırma soruları geliştirilmiş, araştırmanın alt problemleri oluşturulmuş ve analiz birimi saptanmıştır. Sonrasında çalışılacak durum belirlenmiş ve araştırma örneklemi belirlenerek çalışma grubunda yer alacak bireyler tespit edilmiştir. Grup oturumları düzenlenerek kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar izlenerek veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. En son olarak da elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada derinlemesine incelenecek olan grup oturumları için iki ayrı psikolojik danışma grubu oluşturulmuş, araştırma iki çalışma grubu ile yürütülmüştür. Her bir psikolojik danışma grubu ile her hafta düzenli olarak oturumlar yürütülmüş ve oturumlar 10 hafta devam etmiştir. Araştırma gruplarından birisi amaca uygun bir ölçekle belirlenirken diğer grup sadece görüşme yapılarak oluşturulmuştur.

Her bir grupta yer alacak olan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla 2014-2015 eğitim öğretim bahar yarı yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde eğitim almakta olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı haricindeki diğer tüm bölümlerinin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine duyuru yapılmış ve gruplarda yer almak istediğini belirten 83 gönüllü öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Süreç içinde aldıkları eğitimin ve derslerdeki uygulamaların kendilerine dair farkındalık düzeylerini artıracığı düşünülerek araştırmaya hata karışmasını önlemek amacıyla PDR öğrencileri



gruplara dâhil edilmemiştir. Dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğrenciler ise Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlanıyor olmalarından dolayı otuurlara devam etme konusunda sorun yaşayacakları düşünülerek araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Grupta yer almak isteyen 48 öğrenciye Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi (Aslan ve Güven, 2008) uygulanmıştır. Aşırı yüksek ya da düşük puanlara sahip katılımcıların gruplara atanması otuurlarını etkileyebilmektedir. Bu etkinin ortadan kaldırılması amacıyla çalışmada uç değer almış olan katılımcılar gruplara alınmamıştır. Hem tek yönlü hem de çok yönlü uç değerler elenerek bu katılımcılar araştırmadan çıkartılmıştır (Campbell ve Stanley, 1963). Elde edilen veriler incelenerek testin alt ölçekleri olan ayrılık kaygısı, reddedilme beklentisi ve kısıtlanma kaygısı ölçeklerinden -1 ve +1 standart sapma aralığında puan almış olan sekiz öğrenci birinci psikolojik danışma grubuna atanmıştır. Bu grupta yer alan öğrenciler amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

35 öğrenci ile sadece ön görüşme yapılarak bu öğrenciler arasından ikinci psikolojik danışma grubunda yer alacak olan sekiz öğrenci belirlenmiştir. Bu görüşmeler neticesinde özellikle ailevi, ilişkisel sorunlar ve özgüven sorunları (çekingenlik, hayır diyememe gibi) yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Birden fazla müdahalenin birbirine karışmasının önlenmesi amacıyla psikiyatri desteği alan öğrenciler gruba dâhil edilmemiştir. Bu grupta yer alan öğrenciler de belirli ölçütlere göre gruba atandığı için amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Bu araştırmada deney gruplarına uygulanacak olan programın içeriği yapılandırılmıştır ve tek bir tema altında hazırlanmıştır. Ayrıca grup üyelerinin ayrışma bireyleşmeyle ilgili baş etme becerileri kazanma, kendi güçlü yanlarını ortaya çıkarma ve grubun birbirine destek olarak bazı becerileri kazanmaları ve kendi deneyimlerini paylaşmaları açısından bir psiko-eğitim grubudur (Corey, 2012; Jacobs vd., 2012). Psiko-eğitim gruplarında benzer ihtiyaca sahip kişilerin grupta bir araya gelmesi için programın amacına uygun ölçekler kullanılabilir. Ancak bu uygulama katılımcıların deneysel değişkenlere karşı duyarlılığını ya da tepki verme düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Campbell ve Stanley, 1963). Yapılan bu çalışmada bireyin ailesinden ve kendisi için önemli olan diğerlerinden ayrışmasına yönelik sorular içeren teste yanıt vermeleri, grup sürecinde bu değişkene karşı olumlu ya da olumsuz yargı geliştirmelerine sebep olabileceği düşünülerek bu etkinin ortadan kaldırılması amacıyla gruplardan birisi ölçek uygulanarak bir diğeri ise görüşme yolu ile belirlenmiştir.

Birinci grupta altı kadın, iki erkek öğrenci yer almaktadır. İkinci grupta ise gruba dâhil edilen iki erkek öğrenci gruba psikolojik danışma sürecine katılmak istemediği için bu öğrenciler yerine gruba katılmak isteyen benzer ölçütlere sahip iki kadın öğrenci gruba dâhil edilmiştir. Dolayısıyla ikinci grupta sekiz kadın öğrenci yer almaktadır. Süreç içerisinde her iki grupta yer alan birer öğrenci otuurlara düzenli olarak katılmamış olmasına rağmen bu öğrencilerden toplanan veriler analizlere dâhil edilmiştir.

Öğrencilerin yaş ortalamaları birinci grup için 21, ikinci grup için 22'dir. Grup üyelerinin kardeş sayıları iki ile yedi arasında değişmektedir. Gruplarda birbirini tanıyan öğrencilerin olmamasına dikkat edilmiş bu nedenle aynı bölüm ve sınıftan öğrenciler aynı gruba alınmamıştır. Her bir psikolojik danışma grubu için iki farklı gün ayarlanmış ve otuurların yapılacağı yer, gün ve zaman hakkında grup üyeleri ile karara varılmıştır. Ayrıca grup üyeleri otuurların bilimsel amaçla kullanılacağına dair bilgilendirildikten sonra her bir üyeden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Grup otuurları ve analizler Sistemik Aile Terapisi Eğitimi almış olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

## Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veriler oturumlar sırasında alınan video kayıtları ile toplanmıştır. Her bir oturuma ilişkin kayıtlar tek tek izlenerek araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. Lapan ve Quartaroli (2009) nitel araştırmalarda video kaydı almanın somut deliller elde etmede avantaj sağlayacağından söz etmektedir. Nitekim psikolojik danışmada danışanların beden dilleri, söyledikleri ve söyleme biçimleri büyük önem arz etmektedir. Süreç ilerlerken video kayıtlarının izlenmesi yapılan müdahalelerin etkili olmasında terapistin yol gösterici olmuştur. Araştırmada iki gruptan birinin belirlenmesi esnasında ölçüt olarak Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi kullanılmıştır.

*Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi:* Testin alt ölçekleri olan ayrılık kaygısı, kısıtlanma kaygısı ve reddedilme beklentisi ölçekleri Aslan ve Güven (2008) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanarak psikometrik ölçümleri yapılmıştır. Test, ergenin ebeveyni ve kendisi için önemli olan kişilerle olan ilişkisini, ayrışma bireyleşmeye ve bağımlılığa ilişkin ihtiyaçlarını ölçmektedir. Faktör yük değerleri kısıtlanma kaygısı için .48 ile .84 arasında, ayrılık kaygısı için .41 ile .71 arasında, reddedilme beklentisi için ise .46 ile .70 arasında değişmektedir. Testin test tekrar test güvenilirlik katsayısı reddedilme beklentisi için .85, ayrılık kaygısı için .86, kısıtlanma kaygısı için .85 olarak elde edilmiştir. Testin, iki yarı test güvenilirlik katsayıları ise kısıtlanma kaygısı için Spearman-Brown katsayısı .71, Guttman İki Yarı Katsayısı .70; ayrılık kaygısı için Spearman-Brown katsayısı .62, Guttman İki Yarı Katsayısı .61; reddedilme beklentisi için Spearman-Brown katsayısı .81, Guttman İki Yarı Katsayısı .81 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alfa katsayıları reddedilme beklentisi için .82, ayrılık kaygısı için .75 ve kısıtlanma kaygısı için .79 olarak bulunmuştur. Üç alt ölçek testin varyansının %36.82'sini açıklamaktadır. Test, reddedilme beklentisi 12 madde, ayrılık kaygısı 12 madde ve kısıtlanma kaygısı 7 madde olmak üzere 31 maddeden oluşmaktadır (Aslan ve Güven, 2008).

*Oturumların Video Kayıtları:* Psikolojik danışma gruplarında yer alan grup üyelerine, 10 hafta boyunca sistemik aile terapisi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış program uygulanmıştır. Oturumlara 3 Mart 2015 tarihinde başlanmış olup süreç 12 Mayıs 2015 tarihinde sona ermiştir. Uygulama İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama Birimi Grup Odasında yapılmış olup her oturum iki kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her birisi 90 ile 120 dakika arasında değişen 20 oturum analize alınmıştır.

## İşlem

Psikolojik danışma gruplarında yer alan grup üyelerine uygulanan programın ilk oturumunda grup üyelerinin birbiriyle tanışması sağlanmış ve grup kuralları belirlenmiştir. İkinci oturumda grup üyelerinin aile genogramlarını çizmesi sağlanmış ve aile sistemlerinin belirlenmesi üzerinde çalışılmıştır. Üçüncü oturumda yine çizmiş oldukları genogramlar üzerinden ailenin duygusal yapısı ve aile içi ilişkiler üzerinde çalışılmıştır. Dördüncü oturumda aile içindeki kuralların konulması, ailede kapalı ve örtük biçimde ifade edilen kurallar ve bunların yaşamları üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Beşinci oturumda grup üyelerinin aile üyeleri tarafından onaylanması ve onlar tarafından kabul edilmesi için sergilemiş oldukları davranışlar, ailenin beklentilerini yerine getirmek için sergilenen bu davranışların yaşamlarına yansımaları üzerinde durulmuştur. Altıncı oturumda grup üyelerinin yaşamış oldukları sorunlarla baş ettikleri anların keşfedilmesi üzerinde durulmuştur. Yedinci oturumda ailenin güç kaynaklarına bunların grup üyelerine etkisi ele alınmıştır. Sekizinci oturumda grup üyelerinin yaşamları boyunca karşılaştıkları kriz anlarında hangi güç kaynaklarını kullandıkları

keşfedilmiştir. Dokuzuncu oturumda bir grup üyesinin sosyal ve duygusal dünyası aile dizilimi ile somutlaştırılmıştır. Onuncu oturumda da sonlandırma yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Psikolojik danışma gruplarında yer alan katılımcıların oturumlar sırasında ifade ettikleri bireysel ve ilişki sorunları, ayrılma kaygısı, reddedilme beklentisi ve kısıtlanma kaygısı boyutları bakımından, ayrıca oturum boyunca kendilerine ve çevrelerine yönelik kazanmış oldukları farkındalıkları bakımından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu başlıklar her iki gruba ait oturum kayıtları izlenerek NVivo 10 programı aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile verilerin tanımlanması ve veriler içinden ayrışma bireyleşmeye yönelik derin bulguların elde edilmesi hedeflenmiştir. İçerik analizi aşamasında öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında ayrışma bireyleşme teorisinde yer alan kavramlardan ve kuramlardan yola çıkılarak kodlama yapılmıştır (Bilgin, 2006; Boyatzis, 1998; Marshall ve Rossman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen bu kodlara ek olarak gruplarda yürütülmüş olan tüm oturumlar izlenmiş, katılımcıların sürece yönelik kazanımlarını içeren cümleler, örüntüler, kelimeler, olaylar, yaşantılar alan yazından elde edilen kodlardan bağımsız bir biçimde ve kodlar arasında herhangi bir ilişki olup olmadığına bakılmaksızın tanımlayıcı birkaç kelime ile etiketlenmiştir. Bu sayede olabildiğince fazla kod elde edilmeye çalışılmıştır. Sonrasında oturumların tekrar tekrar izlenmesi sonucunda elde edilen bu kodlar birbirine benzer içeriklere sahip olanlar arasında alan yazından elde edilmiş olan kavramlardan da yararlanılarak temalar halinde tekrar düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kategoriler altında yer alacak olan temalar ve her bir kapsamı aşağıda verilmiştir:

*Ayrılma kaygısı:* Birey için önemli olan kişilerden uzaklaşmaya, onlardan ayrı olmaya, yalnız bırakılmaya, terk edilmeye, onların onayını almadan hareket etmeye ve yalnız kalmaya yönelik duyulan kaygı, başkalarını kendisinden daha güçlü görerek onların himayesi altında kalmaya duyulan istek ve bu yönde sergilenen davranışlar bu tema altında yer almaktadır.

*Reddedilme beklentisi:* Bireyin kendisi için önemli olan diğerleri tarafından istenilmediği, kabul görmediği duygusunu yaşama, onlar tarafından incitilmekten, onların kendisini anlamamalarından endişe duyma, ihtiyaç duyduğunda kimsenin yanında olmayacağına inanma, yaşadığı sorunlar karşısında kendisi için önemli olan kişilerin duyarsız kaldığını düşünme, aile ortamında istenilmediğini dışlandığını ve kendisinden rahatsız olduğunu düşünme, insanlara güvenmede zorluk yaşama, yakın ilişki kurmaktan kaçınma, kendisini değersiz hissetme gibi duyguların yaşandığı durum ve bu doğrultuda sergilenen davranışları bu tema altında yer almaktadır.

*Kısıtlanma kaygısı:* Bireyin kendisi için önemli olan diğerleri tarafından davranışlarının kontrol edilerek engellenmesine, yakın ilişki kurmaya bağımsızlığına yönelik tehdit olarak algıladığı davranışlara, başkalarının denetiminde ve göz hapsi altında olmaya, özgürlüğünün elinden alınacağına, aileye duyulan bağlılıkla özerk olmaya yönelik duyulan isteğin birbiriyle çatışmasına yönelik ve diğerleri tarafından yönetileceğine karşı duyulan kaygıyı içeren durumlar bu kategori altında yer almaktadır.

Bulguların değerlendirilmesi esnasında içerik analizi türlerinden frekans analizi yapılarak 1. Deney grubunda ve 2. Deney grubunda kaç katılımcının aynı temaya değindiği tablo halinde gösterilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ancak katılımcıların kimler olduğunu belli edecek ifadeler yer verilmemiştir. Alıntının kaçınıcı oturumda, hangi grupta ve hangi katılımcı

tarafından söylendiği parantez içinde belirtilmiştir. Katılımcıların isimlerinin gizliliği açısından kod adlar kullanılmıştır.

## Bulgular

### Ayrılma Kaygısı

Gruplarda yer alan katılımcıların ayrılma kaygısı temasına ilişkin vurguladıkları alt temalar Tablo 1’de yer aldığı gibi onaylanma ihtiyacı, istemese de denileni yapma / uyumlu uslu çocuk olma, ebeveyn rollerini alma / aşırı sorumluluk alma, duygu ve düşüncelerin birbirine karışması / ilişkilerin iç içe geçmesi, bağımlılık / başkalarının denetimine girme, üçgene dâhil olma, çok katı ya da aşırı geçirgen sınırlar ve sorumluluk almama olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 1.**

*Ayrılma Kaygısı Temasına İlişkin Alt Temalar*

Tema	Alt temalar	1. Grup	2. Grup
Ayrılma kaygısı	Onaylanma ihtiyacı	5	5
	İstemese de denileni yapma / Uyumlu uslu çocuk olma	5	3
	Ebeveyn rollerini alma / Aşırı sorumluluk alma	4	1
	Duygu ve düşüncelerin birbirine karışması / İlişkilerin iç içe geçmesi	3	4
	Bağımlılık / Başkalarının denetimine girme	3	3
	Üçgene dâhil olma	3	1
	Çok katı ya da aşırı geçirgen sınırlar	4	-
	Sorumluluk almama	1	1

Grup üyeleri tarafından bu tema altında en fazla üzerinde durulan alt tema, kendisi için önemli olan diğer kişiler tarafından onaylanmaya yönelik ihtiyaçlar temasıdır. Sağlıklı ayırışamayan bireyler daha çok başkalarını memnun etmek ve onların beklentilerini karşılamak için hareket ederler. *Onaylanma ihtiyacı* alt teması altında danışanlardan bir kısmı ailesinin onayını almadan bir şey yaptığında hatasının ailesi tarafından sürekli olarak yüzüne vurulmasından, aile üyelerinin küsererek kendisiyle konuşmayarak cezalandırmasından, aile üyelerinin kendisini yalnız bırakmasından endişe ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı ise sadece aile üyeleri tarafından değil kendisi için önemli olan diğerleri tarafından onaylanmaya duydukları ihtiyacı da dile getirmişlerdir.

Oturumlarda, aile içi ilişkilerini anlamaya, örtük kurallara, aile beklentilerinin karşılanmasına yönelik yapılan çalışmalarda, katılımcılar ailelerinden ayırışmamalarına yönelik mesajlar aldıklarını ve bunların genellikle örtük bir biçimde verildiğini belirtmişlerdir. Programda aile örüntülerinin incelenmesi neticesinde nesilden nesle aktarılan kuralların, yaşanmışlıkların kişilik özelliklerini, aldıkları kararları ve bunların davranışlarını nasıl etkilediğini fark etmişlerdir. Katılımcılar onaylanmadıkları bir şey yaptıklarında yoğun olarak suçluluk, yalnızlık, öfke, utanma, dışlanmışlık, korku gibi duygular yaşamaktadırlar. Katılımcıların önemli bir kısmı aileleri onaylamadığı zaman istedikleri şeyi yapmaktan vazgeçtiğini belirtmektedir. Bu vaz geçişler, ailesi istemediği için istediği mesleği yapmaktan vazgeçme, anne ve babası onaylamadığı zaman sevdiği insandan vazgeçme gibi önemli kararlar olabildiği gibi başkaları beğenmediği için sevdiği kıyafeti giymekten vazgeçme, beğendiği bir kazağı almama, başkalarının hoşuna gitmiyor diye güneş gözlüğü takmama gibi daha küçük kararlar da

olabilmektedir. Bir grup üyesi anne ve babasının onayına ne kadar ihtiyaç duyduğunu ve bu olmadığında da yaşadığı olumsuz duyguyu ve içsel konuşmalarını şu biçimde ifade etmiştir:

Ben hem annemden hem de babamdan onaylanma bekliyorum. Annem evet güzel yapmışsın ya da olmamış dediği takdir etmediği zaman kendimi kötü hissediyorum. Yine beceremedim yine yapamadım, çok beceriksizim zaten bir şeyi beceremiyorum ki, bir eziklik duygusu oluşuyor... (5. Oturum, Birinci grup, Türkan).

Onaylanma ihtiyacından sonra grup üyeleri tarafından en çok üzerinde durulan diğer bir alt tema ise *istemese de denileni yapma / uyumlu uslu çocuk olmadır*. Aileleri ya da kendisi için önemli diğerleri tarafından onaylanmadıklarında, olumsuz duygular yaşamamak ve cezalandırılmamak adına grup üyeleri istemese de ailenin ya da toplumun beklentilerine uygun hareket etmektedirler. Bazı grup üyeleri anne ve babasının istediği gibi davrandığında sorun çıkmadığını ve sorun çıkmasını göze alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı grup üyeleri ise anne ve babalarının isteklerini yerine getirmediğinde onların yaşayacakları hayal kırıklıklarına katlanamayacaklarını, bunu onlara yapmak yerine kendi isteklerinden vaz geçtiklerini belirtmişlerdir. Özellikle evin ilk çocuğu olan grup üyeleri anne ve babalarının istediklerini yaparak küçük kardeşlerine de örnek olmaları konusunda ebeveynlerinden dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle toplumsal cinsiyet açısından kız çocuklarına ailelerin biçtiği bazı roller bulunmaktadır. Ailenin toplum önünde mahcup olmaması ve herkesin hanım kız demesi için ebeveynlerinin isteklerini yerine getirme konusunda sorun yaratmayan grup üyeleri de bulunmaktadır. Bir grup üyesinin bu alt temaya ilişkin sözleri aşağıda verilmiştir:

İstemesem de ailem istedikten sonra her şeyi yaparım istemeye istemeye de olsa. (6. Oturum, Birinci Grup, Murat).

Grup üyelerinin bazıları ise ebeveynlerin rollerini alarak aile bütünlüğünü sağlama ve devam ettirme konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Bu üyeler diğerlerine göre aile içinde daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Ebeveyn rollerini alan bu grup üyelerinin genellikle evin en büyük çocukları olduğu gözlenmektedir. Evle ilgili sorumlulukların yanı sıra kardeşlerle ilgilenme, onların bakımını üstelenme gibi roller de grup üyeleri tarafından yerine getirilmektedir. *Ebeveyn rollerini alma / aşırı sorumluluk alma* teması altında evde anne babası yerine sorumluluk alan, anne ve babası arasında yaşanan sorunları çözme görevini üstlenen ve kardeşlerinin sorumluluğunu alan bir grup üyesi düşünce ve yaşantılarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Hep yaşımdan büyük düşünmek zorunda kaldım, hep olgun olmak zorunda kaldım. 12-13 yaşındaydım ama 18-19 yaşında gibiymişim gibi düşünüyordum. Öyle düşünmek zorunda kalıyordum. (4. Oturum, Birinci Grup, Seher).

Bireyin kendi duygu ve düşüncesi ile ebeveynlerinin duygu düşüncelerinin iç içe geçmesi, kişinin kendine özgü duygu ve düşüncelerini geliştiremediğini, kendi duygu ve düşüncelerini ebeveynlerinden ayıramadığını göstermektedir. *Duygu ve düşüncelerin birbirine karışması / ilişkilerin iç içe geçmesi* alt temasına ilişkin anne ve babasının duygusunu içselleştirerek onlardan daha yoğun olumsuz duygu yaşayan bir grup üyesinin paylaşımları aşağıda verilmiştir:

Onları kaybetmekten korkuyorum. Onlar üzülmesin de ben üzüleyim, onlara bir şey olmasın da bana olsun diyorum. Onlar kötü durumdaysa her şey biter benim için. Ben onlar için daha güçlü olmalıyım. (...) Ben onlara kıyamıyorum. Annem ve babam acılarını çok gösteriyorlar. Onlar acılarını bu kadar yoğun gösterince ben acılarımı hep içimde yaşıyorum. (8. Oturum, Birinci Grup, Esin).

Grup üyesi anne ve babasının yaşadığı olumsuz duyguyu anne ve babası kadar yoğun yaşamaktadır. Kimi zaman ebeveynlerini onlardan daha çok düşünmektedir. Çocuğuna bakmak anne ve babanın

görevi iken danışan anne ve babasına bakma sorumluluğunu almaktadır. Ebeveynlerin alması gereken sorumluluğu grup üyesi kendi başına üstlenmektedir.

Kimi grup üyeleri de kendi duygu ve düşüncelerinden vaz geçerek tüm yükü ebeveynlerine yükleyebilmektedir. Annesinin duygu ve düşünceleri ile kendi duygu ve düşünceleri birbirine karışmış olan ve sınır problemleri yaşayan bir grup üyesi annesiyle olan iç içe geçmiş ilişkisi konusunda aşağıdaki ifadeleri belirtmiştir:

Telefonumu ortaya bırakırım. Mesaj gelir alır okurlar. Bir telefon çalar. Alır açarlar. Her şeyim iç içe. (...) Mesela bir şey alacağım zaman hemen annemi ararım. (2. Oturum, İkinci Grup, Arzu).

Ayrışma bireyleşmenin sağlıklı bir biçimde sağlanamadığının göstergelerinden birisi de aileye duyulan yoğun bağımlılık hissidir. Duygusal yönden ayrılmış kişiler geçirdikleri yaşantılar sonucunda kendine özgü özerk tepkiler sergileyebilmektedir. Bireyin kendisi ve diğerleri ile olan ilişkilerinde çok fazla kırılmalar yaşaması, duygusal anlamda ihtiyaçlarını karşılaması konusunda diğerlerine bağımlı olduğunu gösterir. Bu durum kişinin kendi isteğine göre değil başkalarının isteğine göre hareket etmesine yol açabilir. *Bağımlılık / başkalarının denetimine girme* alt teması altında kendi istek ve ihtiyaçlarından önce diğerlerinin ihtiyaçlarını ön plana çıkaran, ailesinin desteğine çok fazla ihtiyaç duyduğu için de kendi isteklerini geri plana iten grup üyesinin paylaşımları aşağıda verilmiştir:

Çoğu zaman gitmek istiyorum, mesela il dışından okumayı çok istedim üniversite tercihte ama hani ailemi yanımda getirebilme ihtimalim olsaydı çoktan gitmiştim. Onların yokluğuyla baş edebilir miyim açıkçası onu göze alamam. O cesareti kendimde göremiyorum. (7. Oturum, Birinci Grup, Esin)

Aile içinde kaygı ya da stres yaşandığı zaman bu kaygı ve stresin azaltılması için sistem içine üçüncü bir kişi alınabilmektedir. Üçüncü kişi odağın başka bir noktaya kaymasına yardımcı olmaktadır. Aile üyeleri sorunun çözümü için bu üçgene güvenmektedir ve bu durum üçgene dâhil olan kişinin ayrışmasını engellemektedir. Çocukların üçgene dâhil edildiği durumda, üçgene dâhil olan çocuk genellikle aile içinde en az ayrılan çocuktur ve aile ile sağlıklı bir duygusal bağ içindedir. Kimi grup üyeleri ebeveynlerinin sorumluluklarını üstlenmenin yanı sıra aile içindeki sorunların giderilmesinde denge rolü üstlenmişlerdir. *Üçgene dâhil olma* olarak adlandırılmış olan bu alt tema altında bazı grup üyeleri ebeveynleri arasındaki çatışmalı ilişkiyi dengede tutmak için çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerinin sorumluluğunu alan ve ebeveynlerinin çatışmalı eş ilişkisinde denge görevi gören bir grup üyesi görüşlerini paylaşmıştır:

Bazen bir şey oluyor ve bakıyorum annem babam benden çok daha çocukça düşünüyorlar, içim elvermiyor sorumluluğu onlara bırakmaya (...). Puanım daha uzak şehirlerdeki üniversitelere girmeye yetiyordu. Ama ben onlardan uzak olmayayım, uzak olursam bir şey olduğunda bir sorun olduğunda onların yanına hemen ulaşmam gerektiğinde sıkıntı yaşayacağımı düşündüm. (4. Oturum, Birinci Grup, Seher)

Bu grup üyesi ebeveynleri arasında harç görevi görmektedirler. Ancak aile içindeki stres faktörleri ebeveynler arasındaki çatışma azaldığında ya da ortadan kalktığında üçgene dâhil olan bu grup üyesi üçgenin dışında kalmaktadır. Üçgene dâhil olan bazı grup üyeleri ise ebeveyni ile olan sorunuyla ve yaşadığı problemlerle yüzleşmemek için sürekli olarak kendisini meşgul edecek eylemler içine girmektedir. Fogarty (2000), olumsuz duygu yaşayan birçok bireyin kendi benliğini keşfederek bununla baş etmek yerine, olumsuz duyguları yaşamamak için kendilerini başka şeylere yönlendirdiklerini belirtmektedir. Ancak bu hissin temelleri aile sistemi içinde atılmıştır.

Aile üyeleri ya da toplumla aile arasındaki sınırların net olmaması çok katı ya da çok geçirgen sınırların olması da ayrışma bireyleşme çabalarını olumsuz etkilemektedir. Bazı ailelerde bireylerin ayrışma çabaları olumsuz karşılanabilir. Bu durum aile üyeleri arasındaki mesafenin ya artmasına ya da azalmasına yol açar. Bu iki durumda aile üyeleri arasındaki sınırlar bulanıklaşmaya ya da katılaşmaya başlayabilir. Ebeveynlerinden bağımsızlaşarak kendi özgür iradesini kullanmak isteyen bireyler anne ve baba ve hatta sınırların belirsizliği nedeni ile toplum tarafından engellenir. Bu durumda ne hissetmesi ya da ne düşünmesi gerektiğine bireyin kendisi değil sistemin üyeleri karar vermektedir (Minuchin, 1974; Goldenberg ve Goldenberg, 1991; Worden, 2003/2013). Aile üyeleri ve toplumla aile arasındaki sınırların çok geçirgen olmasının kendisini nasıl etkilediğini ve bunun sonucunda istediği adımları atma konusunda yaşadığı kaygıyı bir grup üyesi yaşadığı durumu *çok katı ya da aşırı geçirgen sınırlar* teması altında aşağıda yer verildiği biçimiyle ifade etmiştir:

Ben anne babamın baskısı altındayım onlar da çevrenin baskısı altındalar. (5. Oturum, Birinci Grup, Esin).

Aile üyelerinden sağlıklı bir biçimde ayrışıp kendine özgü özelliklere sahip olamamanın bir diğer göstergesi de aşırı sorumluluk almanın tam tersi olarak sorumluluk almaktan kaçmaktır. Bu bireyler tüm sorumluluğu aile üyelerine vermektedir. Geniş ailede yaşayan grup üyelerinden birisi duygu ve düşüncelerini *sorumluluk almama* teması altında aşağıda olduğu gibi açıklamıştır:

Ailede babam olsun amcam olsun çok atak kişilerdir, girişken kişilerdir, ben her şeye elimi atmam, bir şeye el atıp da halleden kişi olmadım, o yapmasa diğeri yapıyor bana sıra gelmiyor. Benim karışmama da izin vermezlerdi zaten. (4. Oturum, Birinci Grup, Murat).

### Reddedilme Beklentisi

Grup üyelerinin reddedilme beklentisi teması altında vurguladıkları alt temalar Tablo 2’de görüldüğü gibi, hata yapmaktan korkma, değersiz önemsiz hissetme, kendine ve diğerlerine güvenmeme, hayır diyememe, dışlanma, kendini suçlama suçluluk hissetme temalarıdır.

**Tablo 2.**

*Reddedilme Beklentisi Temasına İlişkin Alt Temalar*

Tema	Alt temalar	1. Grup	2. Grup
Reddedilme beklentisi	Hata yapmaktan korkma	5	3
	Değersiz önemsiz hissetme	4	4
	Kendine ve diğerlerine güvenmeme	4	3
	Hayır diyememe	4	3
	Dışlanma	4	1
	Kendini suçlama, suçluluk hissetme	2	2

Bireyin diğer insanların davranışlarından etkilenerek çok fazla duygusal kırılmalar yaşaması, duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için diğerlerine bağımlı olması, yeri geldiğinde ben pozisyonu alamaması kendi isteklerini geri plana itmesine yol açmaktadır. Bu kişiler diğerleri tarafından kabul edilmek ve bu yoğun duygusal kırılmaları yaşamamak adına çoğu zaman bir şey yapmamayı tercih etmektedirler. *Hata yapmaktan korkma* alt teması altında, aile içinde ve sosyal çevresinde hata yaptığında bunun çok fazla yargılanmasından ve çok fazla olumsuz duygu yaşamaktan dolayı korku yaşayan bir grup üyesinin aile ilişkileri üzerine yapılan çalışmadaki paylaşımları aşağıda verilmiştir:

Kendi kendime hep biri beni yanlış tanıyacağına ben öleyim daha iyi derim. Çünkü yanlış hatırlanmak çok kötü bir şeydir bence (...) Ben hakkımı bile savunamıyorum, yanlış anlamasınlar, yanlış bir şey düşünmesinler diye. (3. Oturum, Birinci Grup, Esin).

Bir bireyin benlik gelişimi ile ayrışma bireyleşme düzeyi arasında ilişki vardır. Benlik gelişimi bireyin kendi duygu ve düşünceleri ile ebeveyninin duygu ve düşüncelerini ayırt edebilmenin yanı sıra kendi duygu ve düşünceleri arasındaki ayrımı da yapabildiği iç ruhsal bir olaydır. Aksi durumda bireyin yaşamını tamamen duyguları ele geçirmeye başlayacaktır. Kendini değerli ve iyi hissetmek için diğerlerinin onayına ihtiyaç duyan bu bireylerin benlik saygıları da düşük olacaktır. Grup üyeleri tarafından sıklıkla dile getirilen alt temalardan bir diğeri de *değersiz önemsiz hissetmedir*. Diğerleri tarafından kabul edildiğinde onaylandığında kendisini değerli hisseden bir grup üyesi kendisine ilişkin algısını aşağıdaki görüşlerinde olduğu gibi ifade etmiştir:

Ben kendimi hiç sevmiyorum. Başkaları ne derse ben oyum. (6. Oturum, İkinci Grup, Hamiyet).

Benlik saygısı ile kendine güven arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan çocukların ebeveynlerinin tutarsız davranışlar sergilemeleri ya da ayrışmalarına izin vermemeleri kendilerine ve diğerlerine olan güvenlerini de zedelemektedir. *Kendine ve diğerlerine güvenmeme* alt teması altında benlik saygısı zedelenmiş olan ve kendisine hem akademik hem de sosyal alanda güvenmeyen bir grup üyesi, kendisi için önemli olan diğer kişilerin sevgisini kaybetmemek adına nasıl geri çekildiğini, bu yolla ailesi ile bağımlı ilişkisini nasıl pekiştirdiğini ve döngünün nasıl devam ettiğini şu görüşleri ile ifade etmiştir:

İnsanlara olan güvenimi kaybettiğim andan beri anladım ki ailemden başka dayanağım yok, varsam sadece onlar için varım. Şimdi onlar ne derse benim için o önemli. Biraz da kendimi buna inandırdım. Bu yüzden hep sustum. Eğer onların hoşuna gitmeyecek şeyler yaparsam onların sevgisini kaybetmekten korktum. Benimse en çok ihtiyaç duyduğum şey şu anda sevgi ve güven. (5. Oturum, Birinci Grup, Türkan).

Sağlıklı ayrışma bireyleşme sürecinden geçmiş kişiler istemedikleri bir durum karşısında diğerlerinin onayını almak için istenileni yapma gibi bir eğilim sergilemezler. Ayrışmış bireyler gerekli koşullarda ben pozisyonu alabilmektedirler. Reddedildiklerinde ve onaylanmadıklarında ciddi duygusal çatışmalar yaşamazlar. Yaşadıklarında ise bununla baş edebilirler. Grup üyelerinin bir kısmı reddedilmemek ya da başkaları tarafından sevildiklerini hissetmek adına kendi isteklerinden taviz vermektedirler. Onaylanmaya ihtiyaç duyan, yalnız kalmaktan, dışlanmaktan endişe duyan ve diğerleri tarafından kabul edilme kaygısı yaşayan bu bireyler hayır diyememektedirler. *Hayır diyememe* alt teması altında bir grup üyesinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sevdiğim kişilere hayır diyemiyorum. Onları kaybetmekten ve yalnız kalmaktan korkuyorum. Karşımda bana karşı çok hata yapan insan oldu. Hatalı olmasam bile onları ben aradım ben özür diledim. Sanırım ben kendime saygı duymadığım için başkaları da bana saygı duymuyor. (6. Oturum, Birinci Grup, Esin).

Aile üyeleri ile kurulan ilişkiler ve aile içi iletişim örüntüleri kişinin kendisine dair algılarını etkilemektedir. Aile üyelerinin birbirini kabul edip etmemesi, iletişim biçimleri, belirgin sınırların sağlanıp sağlanmaması, aile içi roller, gücü kimin elinde bulundurduğuna dair bilgiler aile yapısı hakkında fikir sunmaktadır. *Dışlanma* alt temasına ilişkin, bir grup üyesi kardeşleri ile yaşadığı çatışmaları ve koşulsuz kabul edilmediğini aşağıdaki görüşlerinde olduğu gibi açıklamıştır:

Ben ailede dışlanıyorum. Böyle yapma şöyle yapma, sürekli eleştirirler. ‘Bana sen tembelsin, sen yapamazsın, sen edemezsin, sen bu şekilde nasıl yaşayacaksın’ şeklinde aşırı yükleniyorlar. (4. Oturum, Birinci Grup, Cemre).



Bazı ailelerde çocukların aileden ayrışma çabaları aile üyeleri tarafından tehdit olarak algılanır ve ayrılmak isteyen kişi aile üyelerine ihanet ediyormuş gibi yansıtılır. Bu durumda aile üyeleri arasında sınırlar netliğini kaybeder. Bireyin nasıl düşünmesi ve nasıl hissetmesi gerektiği diğer aile üyeleri tarafından belirlenir. Ayrışmak ve bireyselliğini kazanmak isteyen kişi yapmış olduğu girişimlerden dolayı suçluluk duygusu yaşayacaktır (Worden, 2003/2013; Goldenberg ve Goldenberg, 1991). Reddedilme beklentisi teması altında ele alınan bir diğer alt tema olan *suçluluk hissetme* temasına ilişkin bir grup üyesi babasıyla yaşadığı iletişim sorununun kendisini nasıl etkilediğini ve hissettiği suçluluk duygusunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Görünürde babamla aramda hiçbir sıkıntı yok aslında. Aramızdaki soğuk bir savaş. Ben susuyorum o bana bağıyor, ben susuyorum o bana yine bağıyor. Biliyorum aslında babamdan kaynaklandığımı, bir yerde aşıyorum, ama bir yerden sonra yine sanki suçlu benmişim gibi kendimi suçluyorum açıkçası. (2. Oturum, Birinci Grup, Derya).

### Kısıtlanma Kaygısı

Kerr (1981), ayrışma bireyleşme sürecinin sağlıklı bir biçimde kazanılmadığı ailelerde problem yaşandığında aile üyelerinin bu duruma karşı dört farklı tepkiden birini sergileyeceğini belirtmektedir. Bunlar aile üyelerinin birbirinden uzaklaşması, çatışma yaşaması, ilişkinin devamlılığını sağlamak adına aile üyelerinden birisinin kendinden ödün vermesi ya da başka bir sorunu gündeme getirme şeklindedir. Bu tepkilerden herhangi birisinin yoğun olarak sürdürülmesi durumunda aile üyeleri arasında sağlıklı iletişim kurulamamaktadır. Aile içinde özellikle kendi özerkliğini kazanmak isteyen birey ayrışmaya dirençli olan aile üyeleri tarafından engellenebilir, kısıtlanabilir. Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların kısıtlanma kaygısına ilişkin en fazla vurguladıkları alt temalar çatışma yaşama, geri çekilme ve duygusal ilişkiyi kesme olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3.**

*Kısıtlanma Kaygısı Temasına İlişkin Alt Temalar*

Tema	Alt temalar	1. Grup	2. Grup
Kısıtlanma kaygısı	Çatışma yaşama	2	4
	Geri çekilme, susma	4	1
	Duygusal ilişkiyi kesme	2	1

Katılımcılardan bir kısmı ebeveynleri ile olan ilişkilerinde engellenmelere maruz kalmak istemedikleri ve sağlıklı iletişim kuramadıkları için çatışma yaşamaktadırlar. *Çatışma yaşama* alt temasına ilişkin bir grup üyesinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Geçenlerde bir gezi vardı mesela (annem) gitmeyeceksin dedi ben inadına gittim. Hava soğuksa 'üzerine bir şey almadan sakın çıkma' der, almadan çıkarım. (...) Annemle konuşuyorum ama hep tartışma şeklinde. (5. Oturum, Birinci Grup, Mert).

Kendi aldığı kararları yerine getirememenin nedenini ekonomik olarak anne babaya bağımlı olmaya ve toplumsal değerlere bağlayan grup üyelerinin genel olarak sergiledikleri davranışlar *geri çekilme ve susma* olarak ifade edilmiştir. Ekonomik anlamda ailesine bağımlı olmadığı halde babasının kendisini okuldan almasından korktuğu için ve annesinin güvenini sarsmamak için tepkisinin genel olarak susmak olduğunu belirten bir grup üyesi görüşlerini aşağıdaki açıklamıştır:

Benim tek sıkıntım tek kaygım annemin yüzünü kara çıkarmak. Çünkü babam bana seni okutmayacağım dediğinde ben maddi olarak hiç kimseden destek almadım. (...) Babam da şimdi okumama karşı değil ama sürekli bana 'ayağının en ufak takıldığı yerde tökezlediğin yerde ben seni okuldan alırım' diyor. (3. Oturum, Birinci Grup, Derya).

Aile içinde yaşanan sorunlar çözülemediğinde kimi zaman aile üyeleri yaşanan kaygıyı azaltmak için birbirine duygusal ya da fiziksel olarak mesafe koyabilmektedir. Konulan mesafe kaygıyı azaltmanın yanı sıra özellikle sorun yaşayan kişinin diğer aile üyeleri tarafından kısıtlanmasını da önlemeye yardımcı olabilmektedir. Bu alt tema altında ebeveyni tarafından kendisine kurulan baskıdan uzaklaşmak için eve çok fazla gitmeyen, ebeveyni tarafından okuldan alınmaktan korkan ya da hayatında sürekli kısıtlanmalar gelmesinden korkan, kendisini anlamayacaklarını düşündüğü için ebeveynleri ile arasına mesafe koyan grup üyelerinin tercihi *duygusal ilişkiyi kesme* biçiminde olmuştur. Bu alt tema altında iki grup üyesi görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Annem çok sert bir kadındır (...) Eve gitmek istemiyorum yani. Karşılaşmak istemiyorum. Biliyorum çünkü gitsem askeri sistem olacak. Kaçıyorum. Ailemin yaşadığı yere gitsem bile yurttan kalırım yine evde kalmam. (3. Oturum, Birinci Grup, Mert ).

Koptuk biz babamla. Aramıyor beni, 2 ayda bir kez görüşüyoruz. Görüştüğümüzde de bakıyorum 11. saniyede telefonu yüzüme kapatmış, sevgisini de kimseye gösterebilen bir insan değil. (2. Oturum, Birinci Grup, Derya).

### Katılımcıların Kazanımları

Bu başlık altında grup üyelerinin oturumlardan elde etmiş oldukları kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar grup üyelerinin aileleriyle, sosyal çevreleriyle ve kendileriyle olan ilişkilerini, duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik farkındalıklarını içermektedir.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların Kazanımlarına İlişkin Bulgular*

Tema	Alt temalar	1. Grup	2. Grup
Katılımcıların kazanımları	Kendi duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik farkındalıkları	7	6
	Aile ilişkilerine yönelik farkındalıkları	7	6

Oturumlar boyunca bir grup üyesi dışında tüm grup üyeleri hem kendilerine hem de aile ilişkilerine yönelik farkındalık kazanmışlardır. Kimi grup üyesi bu farkındalıklarına yönelik adımlar atarken kimisi duygu ve düşüncelerinde değişimler yaşamıştır. *Kendi duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik farkındalıkları* alt teması altında, aile diziliminde üçgene dâhil olan ve anne babasının ilişkisinde dengeleyici rol unsuru benimsemiş olan bir grup üyesi bir sonraki oturumda, oturumun kendisinde bıraktığı etkiyi, sonrasında babasıyla gerçekleştirdiği görüşmeyi ve çözmek için attığı adımı şu sözlerle açıklamıştır:

Ben anne ve babama fazla müdahale ediyordum. Onları değiştirmeyi çok istiyordum. (...) Ben çok karışmadığım çok müdahale etmediğim zaman ne olacak değişecekler mi ya da bir şey olacak mı ya da çok zarar görecektir miyiz? Bunu denemek istiyordum. Ufaktan da başladım. Bir sorun olduğunda babam

aradığımda babama çok dinlemek istemediğimi kendi aralarında çözmeleri gerektiğini söyledim. Babam şaşırıldı. Normalde karışır ve tavsiyelerde bulunurdum. Şimdi çok bir şey söylemedim. (10. Oturum, Birinci Grup, Seher).

Kimi zaman aile içinde alt sistemler arasında sınırlar bulanıklaşmakta ve roller birbirine karışmaktadır. Oturumlar sırasında evdeki küçük kardeşine sürekli annelik yaptığını ve onu çocuğu gibi gördüğünü söyleyen bir grup üyesi, aile içindeki rollerin değişmesi gerektiğine yönelik farkındalığını, oturum sonlarında atmış olduğu adımı ve kendi davranışının bazı problemlerin devam etmesine nasıl katkısı olduğunu şu sözlerle değinmiştir:

Kardeşimin okul veli toplantısı vardı. Annem geldi bana söyledi 'kardeşinin toplantısına git' diye. Bir işi olsa tamam ama benim dersim var ve annem benim gitmemi istiyor. Anneme gitmeyeceğimi ve kardeşimin annesinin ben olmadığını söyledim. Daha önceden olsa dediğini yapardım. Şimdi ne düşündüğümü söylüyorum. (10. Oturum, 1 Birinci Grup, Esin).

Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan bireyler kendi mutluluk kaynağı olarak diğerlerini görmektedir. Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan kimi bireyler kendi duygusal, düşünsel ve davranışsal yaşantılarının sorumluluğunu almak yerine diğerlerinin yapmış olduğu davranışlara odaklanmaktadır. Bu nedenle de diğerlerini değiştirme eğilimindedirler. Aile ilişkilerinde yaşadığı sorunların nedeni olarak diğerlerini gösteren bir grup üyesi kendi sorumluluğunu almaya yönelik kazanımlarını şu sözlerle belirtmiştir:

Buraya sürekli bencil bir şekilde geliyordum. Sürekli ben doğru yapıyorum ben haklıyım diye geldim ama fark ettim ki her zaman haklı olmayabilirim. (10. Oturum, Birinci Grup, Cemre).

Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan bireylerin en temel sorunlarından birisi diğerleri ile olan ilişkilerinde ben pozisyonu alamamalarıdır. Diğerleri tarafından onaylanmak ve kabul görmek onlar için çok önemli olduğundan kendi isteklerini geri plana iterek diğerlerinin istediği gibi davranmaktadırlar. Birçok grup üyesi grup oturumlarından sonra diğerleri ile kurdukları ilişkilerde kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmaya başlamışlardır. Yalnız kalmamak adına diğerleri ile kurduğu ilişkide sürekli diğerlerinin taleplerini dikkate alan ve onlar için bir şey yaptıktan sonra onlardan da çok şey bekleyen, onlar kendisi için bir şey yapmadığında da öfke duyan bir grup üyesi duygularına dair farkındalığını aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

Aslında ben bu güne kadar hep kolay nefret eden biri olmadığımı sanıyordum. Çok fazla nefret taşıyorum içimde, birinden kolayca da nefret edebiliyorum. Ben şimdiye kadar kimseden nefret etmedim diyordum ama bu içimdeki şeylerin nedeni hep nefretmiş onu fark ettim. (...) Sürekli insanlardan bir beklenti içindeyim ve yaptıklarımın karşılığını almak istiyorum. Alamayınca da öfkeleniyorum. Bu nefret etmeme sebep oluyor. (7. Oturum, İkinci Grup, Aliye).

Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan bireylerin diğer özelliklerinden birisi reddedilmeye karşı duyarlı olmalarıdır. Bu durumla karşılaşmamak ve onları kaybetmemek için de kendi isteklerinden çokça taviz vermektedirler. Kendisi için önemli olan kişilerin sevgisini kaybetmemek adına sürekli tavizler veren ve kendi pozisyonunu başkalarına göre ayarlayan bir grup üyesi ise kazanımlarına ilişkin düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

En büyük korkum bir gün sevdiğilerimi tamamen kaybetmek, bedenen yanımda olabilirler ama o sevginin yok olmaması gerekiyor benim için. Bu sevgiyi kaybetmemek için de bazı şeyleri yanlış yaptığımı farkına vardım. (10. Oturum, İkinci Grup, Esin).

Araştırma süresince grup üyelerinin hepsi de aile üyelerinin duygu, düşünce ve davranışları ile kendi duygu, düşünce ve davranışları arasında bağlantı kurmuşlar ve bu durumu devam ettirmenin de kendi ellerinde olduğunu fark etmişlerdir. Grup üyelerinin kardeş ilişkilerine, anne baba ilişkilerine, aile içi rollere, nesiller boyu aktarılan örüntülere, aile içi duygusal örüntülere, aile içinde aşırı alınan ya da hiç alınmayan sorumluluklara, kurallara ve sınırlara yönelik tepkileri *aile ilişkilerine yönelik farkındalık* alt teması altında toplanmıştır. Bir grup üyesi annesinin otoriter tavırları karşısında onunla tartışmaya girdiğini ve annesinin kendisini kısıtlamasından endişe duyduğunu, diğer otorite figürlerine de annesine davrandığı gibi davrandığını ve bazen de kendisinin annesi gibi diğerlerine davrandığını fark etmeye başlamıştır. Bu grup üyesinin son oturumda kazanımlara yönelik ifade ettiği sözleri şöyledir:

En büyük sorunum annemdi. Onu anlattım ama aslında kendimi anlatıyordum onun farkına vardım. Özeleştiriyeye başladım. Aslında bir bakıma kendimi eleştiriyordum. Bunun farkına vardım. (10. Oturum, Birinci Grup, Mert).

Aile sistemi içinde bilgi akışının sağlıklı bir biçimde sağlanması ve ilişkilerin işlevsel olarak devam etmesi için sistemlerin hem kapalı hem de açık bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Kapalı sistemlerde bilgi akışı çok azdır. Tüm paylaşımlar aile içinde yaşanmaktadır. Bu sistemlerdeki aile üyeleri çevresel değişimlere kolay uyum sağlayamazlar. Çocukların yaşlarının artması ile birlikte aile içindeki kuralların değişmesi gerekmektedir. Bireyin harekete geçmesini sağlayan yaşam enerjisini edinebilmesi için bireyselleşme için iç içe geçme arasında dengede kalması gerekmektedir (Kerr ve Bowen, 1988). Bu dengenin sağlanamamasına bağlı olarak birey üzerindeki baskı, sosyal yönden işlevsizliklere yol açabilmektedir. Uygulanan program aracılığıyla grup üyelerinin aile içi ilişkileri, aile içinde davranışlarının sürmesine neden olan durumlar, bunların olumlu ve olumsuz yanlarının fark edilmesi ve yeri geldiğinde ben pozisyonunun alınması sağlanmıştır. Karşı cinsten insanlara karşı duygusal yakınlık hissedemediği için grup oturumlarına katılmak istediğini belirten bir grup üyesi, ailesi içinde bireyselleşme için iç içe geçme arasında denge kuramadığını, oturumların sonrasında sorununa yönelik kazanımlarını, duygu ve düşüncesindeki değişimleri şu biçimde ifade etmiştir:

Süreç boyunca kendime dair birçok şey fark ettim. Mesela ben buraya âşık olamadığım için gelmişim güya ama çok çok başka şeyler çıktı. Aslında belki de onun kaynakları ortaya çıktı, niye olamadığımı. Bu farkındalıklardan sonra ne yapmam gerektiğini biraz düşündüm. (...). Ben hayatım boyunca hep ailece bir yapıya sahip olduğum için başka insanlara hiç önem vermemişim. Hiç arkadaşlık ilişkisi kurmamışım. Hep onlara kendimi kapatmışım hep aileme yönelmişim. Mutlulukları da onlarla yaşamışım hüznüleri de onlarla yaşamışım.(...). Kendime dair fark ettiğim bir şey daha özgün olamıyordum onu gördüm. (10. Oturum, İkinci Grup, Arzu).

Yine genogram çalışması sırasında bazı grup üyeleri aile içi ilişkilere ve nesiller boyu aktarılan davranış kalıplarına yönelik farkındalıklar kazanmışlardır. İki grup üyesinin farkındalıklarına yönelik görüşleri aşağıda yer aldığı gibidir:

Burada (genogram) çizgiler var ya, aslında bizim ailenin hepsinin ilişkileri zig zaglı olmalıymış onu fark ettim. Bizim aile hep birbirine giriyor. (3. Oturum, İkinci Grup, Aliye).

Aileden gen aktarımı gibi bir şey... Benim babam babasından ne gördüyse nasıl bir mesafe varsa, babamla benim aramda da öyle bir mesafe var. Kendimde de hissediyorum. (2. Oturum, Birinci Grup, Derya).

Kimi zaman genogram çizimi tek başına terapötik bir müdahale bile olabilmektedir. Genogram çalışması sonrasında bir sonraki oturuma kadar geçen bir haftalık süreç boyunca, yapılmış olan etkinlik üzerinde düşünmüş olan bir grup üyesi görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Kendi cümlelerimi değil de annemin cümleleriyle konuştuğumu fark ettim. Annemin cümlelerini kullanıyorum. Aynısını, mesela annem bana bir şey söylüyor ben de aynı cümleleri kız kardeşime söylüyorum. O da benim cümlelerimle erkek kardeşime konuşuyor. Bu şekilde devam mı edecek acaba. Hiç biz kendimize özgün bir şey oluşturmayacak mıyız? (...) Görünürde çok güzel aslında ailesiyle anlaşılan okuluna gidip gelen bir kız profili çiziyorum ama aslında derine inince çok saçma şeyler çıkıyor. İçine girip ayrıntısına bakınca hiçbir özgünlüğü yok, kendisi yok, resim gibi bir şeyim yani. (3. Oturum, İkinci Grup, Arzu).

Sorunun yaşanmadığı, istisnai durumların keşfedilmeye çalışıldığı 6. oturumda grup üyelerinden bir kısmı almış oldukları kararlarda özellikle ailelerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu fark etmişlerdir. Özellikle diğerlerini kaybetmemek adına kendi kararlarından vaz geçen bir grup üyesi aldığı kararlarda annesinin nasıl bir etkisi olduğunu ve oturumlar sonunda ben pozisyonu almaya yönelik kazanımlarını şu sözlerle açıklamıştır:

Buraya ilk geldiğimde hep birilerini değiştirmeye çalışıyordum ya ailemi ya annemi şöyle yapıyorlar şöyle yapsınlar daha iyi olur şeklinde ama bunun mümkün olmadığını biz de biliyorduk ama buraya geldikten sonra şunu fark ettim. Başkalarını değiştiremiyoruz en azından kendimizi biraz değiştirmeliyiz. (10. Oturum, Birinci Grup, Emine).

Grup üyelerinin büyük bir kısmının oturumlar boyunca hem kendilerine hem de aile içi ilişkilerine yönelik farkındalık kazandıkları gözlenmiştir. Bunlara ek olarak bir grup üyesi, zaten bildiği şeylerin grupta paylaşıldığını kendisine dair farkındalık kazanmasa da diğer grup üyelerinin paylaşımları sayesinde empati becerisinin arttığını belirtmiştir.

## Tartışma

Bu araştırmada sistemik aile terapisi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmış grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin ayrılma kaygısı, reddedilme beklentisi, kısıtlanma kaygısı ve oturumlara yönelik ne tür farkındalık kazandırdığı incelenmiştir. Uygulama sürecinin etkili olup olmadığını ve katılımcıların kazanımlarının incelenmesi amacıyla kayıt altına alınan oturumlar analiz edilmiştir. Bu analizler neticesinde ayrılma kaygısı, reddedilme beklentisi, kısıtlanma kaygısı ve katılımcıların kazanımlarına yönelik temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Ayrılma kaygısına ilişkin bulgular, katılımcıların aile içinde ve sosyal çevrelerinde genellikle onaylanmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Grup üyeleri diğerlerinin onayını almak adına uyumlu bir birey olma eğilimindedir. Yine diğerlerinin kabulüne ve onayına duyulan ihtiyaçtan dolayı bazı grup üyeleri diğerlerine karşı bağımlılık sergilemektedir. Bazı grup üyelerinin ise aile içinde üçgene dâhil olarak aile içi sorunları çözmeye çalıştığı, bazılarının çok fazla ebeveynleri yerine sorumluluk aldığı ve buna bağlı olarak da aile içindeki rollerin birbirine karıştığı gözlenmiştir. Aile yapıları incelendiğinde ise bazı ailelerin çok katı ya da geçişken sınırlara sahip olduğu gözlenmiştir.

Oturumların derinlemesine incelenmesi sırasında grup üyelerinin benlik algılarına ilişkin bazı sözleri “Kendime değer vermiyorum.”, “Kimseye güvenmiyorum.”, “Özgüvenim düşük.”, “Tek başıma yemekhanede yemek bile yiyemiyorum.”, “Hep susuyorum.”, “Yalnız kalmaktan korkuyorum.”, “Konuşsam bile bir anlamı yok, onların gözünde değersizim.”, “Çok öfkeliyim” biçimindedir. Grup üyelerinin bu sözleri kendilerine dair olumsuz algı içinde olduklarını göstermektedir. Bu sözler aynı zamanda benlik saygısı, kaygı, özgüven, depresyon, bağımlılık gibi kavramları da akla getirmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar ayrışma bireyleşme ile stres ve psikolojik uyum (Skowron, Wester ve Azen, 2004), sosyal kaygı ve psikolojik semptomlar (Peg-Popko, 2002), psikolojik tepkisellik (Johnson ve

Buboltz Jr., 2000) ve ölüm kaygısı (Scharf ve Cohen, 2013), kişisel uyum (Aslan ve Güven, 2010), zorbalık ve kendine güven (Güven ve Aslan, 2010b), depresyon (Gürlek-Yüksel, 2006; Özbaran, 2004; Taşkın, Gürlek-Yüksel ve Özmen, 2009), öfke (Gürlek-Yüksel, 2006); kimlik biçimleri (Atak, 2010), tekrarlayıcı kendisine zarar verme ve epizodik kendine zarar verme (Kabukçu-Başay, 2011), benlik yönelimi (İmamoğlu, 2003), geleceğe ilişkin yönelim örüntüleri (İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007) arasında ilişki olduğu göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada grup üyelerinden bir kısmı anne ve babası arasında yaşanan çatışmalı ya da mesafeli ilişkiden dolayı aile içi ilişkileri dengeleyici olma rollerini edinmişlerdir. Çocuğun yapmış olduğu bu davranış aile içindeki kaygı veren durumu gidermeye ve kaygının yoğunluğunu azaltmaya yöneliktir (Carter ve Orfanidis, 1976; Dallos ve Draper, 2010; Haefner, 2014; Nichols ve Schwartz, 2004). Özellikle grup sürecinde bu tarz rollerin ailenin büyük çocuklarına verildiği gözlenmiştir. Oturum sürecinde ve sonunda, grup üyelerinin sınırlarını çizmeye başladıklarına, diğerlerinin değil kendilerinin ufak da olsa adımlar atmaları gerektiğine, kendi yaşamış oldukları sorunlar karşısında diğerlerini değil kendilerini değiştirmeleri gerektiğine dair hem davranışsal hem de bilişsel kazanımlar edindikleri gözlenmiştir.

Oturumların incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular, katılımcıların kendisi için önemli olan diğer kişiler tarafından reddedilme beklentisine yönelik kaygılarının ve korkularının olduğunu göstermektedir. Grup üyelerinin reddedilmeye yönelik tepkileri hata yapmaktan korkma, diğerlerinin karşısında kendilerini değersiz ve önemsiz hissetme, güvensizlik, diğerlerinin kendisini kabul etmeyeceğinden endişelendiği için hayır diyememe, diğerleri tarafından dışlanma ve yoğun suçluluk duyguları olarak ortaya çıkmıştır.

Türk aile yapısında aile üyeleri arasında bağlılık güçlü olmasına rağmen bireyler aile içinde yalnızlaşmaktadır. Bu durum aile üyelerinin bireyleşmeden “psikolojik olarak ham ve korunmasız olarak ortada kalmalarının bir ifadesi” olarak görülmektedir (Gülerce, 2007). Aile üyeleri arasında yeterli sevgi ve şefkat paylaşımı olmasına rağmen duyguların ifade edilememesi, savunucu bir tutum sergilenmesi, değişime kapalı olunuşu ve aile üyelerinin birbirini koşullu kabul etmesi önemli sorunlar olarak görülmektedir (Gülerce, 2007). Yapılan bu çalışmada grup üyeleri kendileri için önemli olan aile üyeleri ve çevrelerinde kişiler tarafından oldukları gibi kabul edilmeyi beklemektedirler. Yaşadıkları ayrışma bireyleşme çabaları diğerleri tarafından kabul edilmediğinde ve engellenme yaşadıklarında grup üyelerinin bir kısmı diğerlerinin kendisini reddetmesinden endişe duymaktadırlar. Elde edilen bu bulgular tarama modelinde yapılmış ve bireylerin ruh sağlığı ile reddedilme beklentisi arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aslan ve Güven, 2010; Gürlek-Yüksel, 2006; Kabukçu-Başay, 2011; Özbaran, 2004; Polat, 2013; Taşkın, Gürlek-Yüksel ve Özmen, 2009)

Kısıtlanma kaygısına ilişkin elde edilen bulgular bazı katılımcıların kısıtlanmamak adına ebeveynleri ve diğer aile üyeleri ile çatışma yaşadığını, bazılarının sessiz kalarak geri çekildiğini, bazılarının ise tamamen ilişkiyi keserek aile üyelerinden uzaklaştığını göstermektedir. Katılımcıların, birçoğunun özellikle ekonomik olarak ailelerine bağımlı olmaları, yaptıkları hata neticesinde ebeveynleri tarafından okuldan alınmaktan korkmalarına, ebeveynlerinin onaylamadığı bir davranış sergilediklerinde var olan imkânların ellerinden alınması gibi endişe yaşamalarına yol açmaktadır. Türkiye’de yaşayan aile üyeleri arasındaki duygusal ve ekonomik sosyal destek bağları oldukça kuvvetlidir. Çocukların aldığı kararlar üzerinde ebeveynlerinin etkisi birçok yaşam alanında gözlenmektedir. Bu nedenden ötürü de sınır problemleri yaşanmaktadır. Sağlanan ekonomik ve duygusal destek, sınırların ortadan kalkmasına ve aile üyelerinin birbirlerinin alanlarına girmesine neden olabilmektedir (Kurter, Jencius ve Duba, 2004). Ortalama Türk ailesi hem kendi aile üyeleri

arasında hem de sosyal çevre ile psikolojik sınırlarını oluşturma ve koruma konusunda sorun yaşamaktadır (Gülerce, 1996). Hatta hem aileler hem de toplum çocukların ailelerine bağımlı olmaları konusunda baskı yapmaktadır (Kurter, Jencius ve Duba, 2004). Kendi özerk alanlarını oluşturmak isteyen grup üyeleri ebeveynleri, kardeşleri hatta diğer akrabaları tarafından engellenmektedir. Özellikle kadın grup üyeleri toplumsal baskıyı daha çok hissetmektedir. Bu durum onların kendilerine ve diğer insanlara olan güvenlerini zedelemektedir.

Ayrışma bireyleşme sorunu yaşayan bazı bireyler kısıtlanmamak adına ilişkiyi kesmeyi tercih edebilmektedirler. Grup üyelerinin bazılarının aile üyeleri ile olan ilişkisini kestiği gözlenmektedir. Grup üyelerinden bir kısmı ise bağımlı olmanın diğer ucunda bulunarak çekirdek ve köken aile üyelerine duygusal olarak mesafe koymaktadırlar. Duygusal mesafe bireyin kendi özerk kararı ve kendi ilgili alanlarına ya da uğraşlarına yönelmek adına yapıldığında bu davranış sağlıklı bir ayrışmanın gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak duygusal mesafe tepki koymak adına sergilenmiş bir davranışsa bu sağlıklı ayrışmanın gerçekleşmediğinin göstermektedir (Goldenberg ve Goldenberg, 1991; Kerr, 1981). Aile ile duygusal ilişkisini kesmiş olan grup üyelerinin genellikle çatışma yaşadıkları ya da kendilerini geri çektikleri, her iki durum gerçekleşmediğinde de duygusal ya da fiziksel olarak mesafe koyarak ailelerinden uzaklaştıkları gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgular ilişkisel tarama modelinde yapılmış çalışmalarla benzerlik taşımaktadır (Aslan ve Güven, 2010; Güven ve Aslan, 2010a, 2010b; Polat, 2013).

Uygulanan müdahale programının katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerine ve ailelerine yönelik farkındalık kazanmalarına katkısı olduğu söylenebilir. Katılımcılar özellikle yaşadıkları sorunlarda köken ailelerinden aktarılan kuralların, düşüncelerin, davranışların, duyguların, rollerin etkisi olduğunu ve bu özellikleri kendilerinin devam ettirdiğini ve bu davranışları sürdürmenin kendilerini nasıl etkilediğini fark etmişlerdir. Özellikle, aileleri tarafından açık ya da örtük bir biçimde kendilerine aktarılan davranış ve düşünce kalıplarından hangilerini devam ettirmek istediklerine karar vermişlerdir.

Yapılan bu çalışmada grup üyelerinin diğerleri ile olan ilişkilerinde saldırgan ya da pasif tutum içine girmeden kendi düşüncelerini ifade etmeleri ve ben pozisyonu sergileyebilmeleri üzerine çalışılmıştır. Buradaki amaç grup üyelerinin kendi kararlarını alabilmesine, diğerlerinin yönlendirmelerinden bağımsız bir biçimde kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine ve bunları yaparken de saldırgan ve tepkisel davranmadan beceriler kazanmasına yardımcı olmaktır. Gerekli durumlarda ben pozisyonu alamayan bireyler sosyal çevrelerinde ve iç ruhsal dünyalarında sorun yaşamaktadır (Peleg-Popko, 2002). Bireyin gerekli koşullarda ben pozisyonu alabilmesi için öncelikle kendi davranışlarının farkında olması ve kaygılarıyla baş edebilir hale gelmesi gerekmektedir (Gibson ve Donigian, 1993). Bu becerilerin kazandırılması danışanın kendi davranışlarının sorumluluğunu almasını da sağlamaktadır ki oturumlar boyunca grup üyeleri kendi davranışlarının farkına varmaya ve bunun için adımlar atmaya başlamışlardır. Uygulama sürecinde elde edilen veriler ayrışma sorunu yaşayan bireylerin daha tepkisel, daha duygusal davrandıklarını ve sınırlarını çizme konusunda problem yaşadıklarını göstermektedir. Hem ilişkilerinde sorun yaşayan hem de kendi iç dünyalarında sürekli çatışma yaşayan grup üyelerinin oturum sonlarında sınır çizmeye başladıkları, duygusal tepkiler yerine daha fazla bilişsel olarak sorguladıkları davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulgularıyla alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ayrışma bireyleşme düzeyinin düşük olması bireyin hem kendine hem de sosyal çevresine uyumunu olumsuz etkilemektedir. Aile sistemleri ele alınarak yapılan çalışmaların bireylerin ayrışma bireyleşme düzeylerini geliştirdiği, programın sadece aile içi ilişkilerini değil sosyal ilişkilerini de olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu tartışmalar ışığında uygulamaya ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik şu tür önerilerde bulunulabilir:

Ayrışma bireyleşmeye yönelik yaşanan sorunlar yalnızca üniversite eğitimi alan öğrencilerde gözlenen bir problem değildir. Bu sorun yaşamın her döneminde bireylerin karşılaşılabileceği bir sorundur. Çocukluk döneminde ebeveynlerin ayrışma çabası içindeki çocuklarına engel olmalarında, ergenlik döneminde bireyin ailesinden bağımsız bir kişilik geliştirmeye yönelik çabalarında, üniversite döneminde kendi kararlarını almaya yönelik adımlarında, evlendiklerinde kendi köken ailelerinden bağımsız kararlar almaya çalışmalarında, kendileri ebeveyn olduklarında çocuklarına karşı tutum ve davranışlarında ayrışma bireyleşmeye yönelik sorunlarla karşılaşmaktadır. Uygulanan grupla psikolojik danışma programı her ne kadar üniversite öğrencileri için hazırlanmış olsa da üzerinde çeşitli uyarlamalar yapılarak, hem bireysel hem de grupla hem de ailelerle yapılacak müdahalelerde alan çalışanları programdan faydalanabilir. Program hazırlanırken ilk beş oturumda aile sistemi, aile içi ilişkiler, aile içi kurallar, roller ve aile üyelerinin birbirine gönderdiği açık ve örtük mesajlar ve aile içi beklentileri karşılamak adına atılan adımlar ele alınırken, son beş oturumda danışanın daha önce karşılaştıkları problem durumları karşısında kullandıkları baş etme becerileri, güç kaynakları, sınırlarını çizebilmelerini sağlayan davranışları ve bir grup üyesinin duygusal dünyasını temsil eden aile dizilimi çalışmasına yer verilmiştir. Her oturum birbiriyle ilişkili ve bağlantılı olacak biçimde hazırlanmıştır. Programda uygulanan etkinliklerin her birisi birer oturum olacak şekilde hazırlanmıştır. Ancak problemin daha geniş bağlamda ele alınabilmesi ve her bir danışanla daha derinlemesine çalışılabilmesi için oturum sayısı artırılabilir. Ayrıca grup üyeleri belirlenirken her ne kadar cinsiyet açısından birbirine eşit sayıda kadın ve erkek öğrencilere ulaşılmak istense de kadınlar erkeklere nazaran gruplara katılma konusunda daha istekli olmuşlardır. Bu nedenle gruplarda istenilen sayıda erkek öğrenciye ulaşılamamıştır. Benzer çalışmalarda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre ne tür ayrışma bireyleşme sorunu yaşadıkları ele alınabilir. Grup üyelerinin aile içi ilişkilerini kuvvetlendirmek için programın içeriğine iletişim becerilerine yönelik ek uygulamalar katılabilir. İlk ve ortaokul kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanları özellikle aileleri davet ederek ayrışma bireyleşmeye yönelik hizmet içi eğitim verirken bu çalışmadan yararlanabilir. Kendi köken ailesinden sağlıklı biçimde ayrışma bireyleşme sürecini yaşamamış olan ve bu sorunu kendi çekirdek ailesine yansıtan eşlerle çalışmalar düzenlenebilir. Farklı psikolojik yaklaşımlar temelinde geliştirilmiş grupla psikolojik danışma programlarıyla eş zamanlı olarak bu çalışmadaki program yürütülerek karşılaştırmalar yapılabilir.



### Kaynakça/References

- Aslan, S., & Güven, M. (2008). *Bağlanma ve uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, S., & Güven, M. (2010). Bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 181-191.
- Atak, H. (2010). *Yetişkinliğe geçişte kimlik biçimlenmesi ve eylemlilik: Bireyleşme sürecinde iki gelişimsel kaynak*. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2002). *Research methods in clinical psychology an introduction for students and practitioners* (2nd Ed.). USA: John Wiley & Son.
- Bartle-Haring, S. (1997). The relationships among parent-adolescent differentiation, sex role orientation and identity development in late adolescence and early adulthood. *Journal of Adolescence*, 20, 553-565.
- Bilgin, M. (2001). Üniversite öğrencilerinin sorunları ile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 18-25.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blos, P. (1962). *On adolescence a psychoanalytic interpretation*. NY: The Free Press.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. Madison, WI: International University Press.
- Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin. (Ed.), *Family therapy* (pp. 42-90) NY: Gardner.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York, NY: Jason Aronson Book.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information thematic analysis and code development*. London: Sage Publication.
- Bush, K. R. (2000). Separateness and connectedness in the parent adolescent relationship as predictors of adolescent self-esteem in us and Chinese samples. *Marriage & Family Review*, 30(1/2), 153-178.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carter, E., & Orfanidis, M. M. (1976). Family therapy with one person and the family therapist's own family. In P. J. Guerin. (Ed.), *Family therapy* (pp. 193-219) NY: Gardner.
- Corey, G. (2012). *Theory & practice of group counseling* (8th Ed.). USA: Brooks/Cole
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal baskı, 2013).
- Dallos, R., & Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy systemic theory and practice* (3rd Ed.). London: Mc Graw Hill Open University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Fishbane, M. D. (2001). Relational narratives of the self. *Family Process*, 40(3), 273-292.
- Fogarty, T. F. (2000). On emptiness and closeness. *Journal of Pastoral Counseling*, 35, 5-44.
- Gharehbaghy, F. (2011). An investigation into Bowen family systems theory in an Iranian sample. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(1), 56-64.

- Gibson, J. M., & Donigian, J. (1993). Use of Bowen theory. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 14(1), 25-36.
- Goldenberg, I., & Goldrberg, H. (1991). *Family therapy an overview*. California: Brooks/Cole Publishing Company Pacific Grove.
- Gülerce, A. (1996). *Türkiye’de ailelerin psikolojik örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.
- Gülerce, A. (2007). *Dönüşümsel aile modeli ve Türkiye’de ailelerin psikolojik örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.
- Gürlek-Yüksel, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ayrılma bireyleşme özellikleri ve etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Tıp Fakültesi, Manisa.
- Güven, M., & Aslan, S. (2010a). The separation-individuation and perceived parenting -styles in adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 117-132.
- Güven, M., & Aslan, S. (2010b). Ergenlerde ayrılma bireyleşme ile okul zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 125-142.
- Haefner, J. (2014). An application of Bowen family systems theory. *Issues in Mental Health Nursing*, 35, 835–841.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B (2006). *Doing case study reserach: A practical guide for beginning researchers*. NY: Teachers College Press.
- Hedges, F. (2005). *An introduction to systemic therapy with individuals: A social constructionist approach*. NY: Palgrave Macmillan.
- Henriksen, J. A. S. (1995). Orientation and counseling in a California community collage: Surveying the perspectives of a multicultural student population. *Community Collage Review*, 23(2), 59-74.
- İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing but distinct and complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(4), 367–402.
- İmamoğlu, E. O., & Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 115-132.
- Jacobs, E. E., Masson, R. L. L., Harvill, R. L., & Schimmel, C. J. (2012). *Group counseling: Strategies and skills* (7th Ed.). USA: Brooks/Cole.
- Johnson, P., & Buboltz Jr., W. C. (2000). Differentiation of self and psychological reactance. *Contemporary Family Therapy*, 22(1), 91-105.
- Kabukçu-Başay, B. (2011). *Lise öğrencilerinde kendine zarar verme davranışı: işlevleri, emosyonel regülasyon ve ayrılma bireyleşme*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ege Üniversitesi/Tıp Fakültesi, İzmir.
- Kerr, M. (1981). Family systems theory and therapy. In A. S. Gurman ve D. P. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 226-264). New York: Brunner/Mazel.
- Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: W. W. Norton.
- Keskin, Y. (2012). *Separation individuation process, defense mechanisms, alexithymia and family dynamics among substance dependent individual*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klever, P. (2009). Goal direction and effectiveness, emotional maturity, and nuclear family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(3), 308–324.
- Kurter, M. F., Jencius, M., & Duba, J. D. (2004). A Turkish perspective on family therapy: An interview with Hürol Fisioglu. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 12(3), 319-323.

- Lapan, S. D. & Quartaroli, M. T. (2009). *Research essentials: An introduction to designs and practices*. San Francisco, CA : Jossey-Bass
- Mahler, M. S. (1967). On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 740–763.
- Mahler, M. S., & Gosliner, B. J. (1955). *On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic, and restitutive aspects*. Psychoanalytic Study Child. NY: International Universities Press.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (2003). *İnsan yavrusunun ilk psikolojik doğumu*. (A. N. Babaoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal baskı, 1975).
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th Edition). London: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Lmt. Şti. (Orijinal baskı, 2009).
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2004). *Family therapy concepts and methods* (6th Ed.). USA: Pearson Education.
- Özakaş, T. (2013). *Ayrışma ve bireyleşme süreçleri, paylaşılmış paranoya, 10. BPT Ocak 2012 ders notları*. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları 104.
- Özbaran, N. B. (2004). *Majör depresif bozukluğu olan ergenlerin ayrılma bireyleşme özelliklerinin ve anne baba tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Ege Üniversitesi/Tıp Fakültesi, İzmir.
- Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başetme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 355-369.
- Polat, Ü. (2013). *Geç ergenlerin yaklaşımacı/kaçınımacı benlik düzenleme odakları ile ebeveynlerine bağlanma ve onlardan ayrışma bireyleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. V. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 1-34.
- Scharf, M., & Cohen, T. (2013). Relatedness and individuation among young adults born preterm: The role of relationships with parents and death anxiety. *J. Adult Dev.*, 20, 212–221.
- Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self-mediates college stress and adjustment. *Journal of counseling and development*, 82, 69-80.
- Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 31, 3–18.
- Sudano, L. (2012). Use of the genogram and process questions to address conflict among collegiate student-athletes. *Journal of Family Psychotherapy*, 23, 332–336.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R., & Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- Taşkın, E. O., Gürlek-Yüksel, E., & Özmen, E. (2009). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinde ayrılma bireyleşme özellikleri ve depresyon ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 174-180.

- Temiz, E. (2004). *Sınır kişilik bozukluğunda ayrılma/bireyleşme deneyimleri, yakın ilişkilerde yaşanan kaygı ve kaçınma boyutları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Titelman, P. (2010). A clinical format for Bowen family systems therapy with highly reactive couples. In A. S. Gurman (Ed.), *Casebook of Couple Therapy* (pp. 112-133). NY: The Guilford Press.
- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Utsunomiya, H. (2011). The influence of parental marital commitment on the identity formation of Japanese university students. *Social Behavior and Personality*, 39(10), 1315-1324.
- Worden, M. (2013). *Aile terapisi temelleri* T. Akbaş (Çev. Ed.). Adana: Adana Nobel Kitabevi. (Orijinal baskı, 2003).
- Yalçın, İ., & Ersever, O. (2015). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 185-201.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (25. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yazarlar**

Yrd. Doç. Dr. Birsen ŞAHAN

Prof. Dr. Turan AKBAŞ

**İletişim**

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Anabilim Dalı, 67300, Ereğli / Zonguldak,  
Türkiye,  
e-posta: sahanbirsen@gmail.com

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim  
Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Anabilim Dalı, 01330, Sarıçam / Adana, Türkiye,  
e-posta: ozan@cu.edu.tr

## Summary

**Purpose and Significance.** The theory of separation individuation was firstly asserted by Mahler (1967) in the field of psychology. Mahler, Pine and Bergman (1975/2003) describe the process of separation individuation as the psychological birth of a human fetus. According to Mahler and Gosliner (1955), separation involves the leaving the common living area that the child has established with the mother and individuation involves the acquiring child's distinctive traits. The process of separation individuation begins in infancy and once again comes to the agenda during the adolescence period. According to Blos (1962; 1979), there are some developmental task that will provide maturation of puberty and higher level separation individuation process when it is solved in adolescence period. It is necessary for adolescence to resolve the parental bond internalized until this time in order to get a healthy identity of self. This process ends up with the understanding of adolescence that she/he is a different person than her/his parents.

Systemic family therapist Bowen (1971, cited in Kerr, 1981), who underlie the concept of separation of self, states that individuals who are not sufficiently separated from their origin family try to solve their problems with nonfunctional solutions in anxiety moments. Although the social group is important for the individual, the first and most important system in which perceptions of self are formed is the family (Haefner, 2014). Individuals who are encouraged by their parents to be autonomous and independent are able to make their own decisions without feeling the pressure to please others. They are internally comfortable because of their own decisions, and this is not affected by the praise or criticism of others (Kerr, 1981).

To establish close relationships is basic developmental task that young adolescence should overcome in the university years (Erikson, 1968). This period also involves the preparation for the occupation and efforts of family independence are exhibited. Importance of the interventions to be applied towards separation and individuation in these years is once more revealed when these tasks are taken into account. In this context, contribution of group counseling program to the group members voluntarily participating in the sessions based on the systemic psychotherapy approach prepared for separation individuation which was applied for ten weeks were examined. The following sub-problems have been tested in accordance with this purpose:

1. What are the perceptions of the participants in the systemic psychotherapy groups regarding the variance of the separation anxiety?
2. What are the perceptions of the participants in the systemic psychotherapy groups regarding the variance of the rejection expectation?
3. What are the perceptions of the participants in the systemic psychotherapy groups regarding the variance of the Restriction anxiety?
4. What are the awareness and achievements of the participants in the systemic psychotherapy groups during the process?

## Method

**Research Design.** In this research, it was aimed to determine the perceptions and awareness intended separation and individuation of the group members who participated in psychological counseling sessions. The program was implemented to the students who voluntarily joined the groups in weekly

sessions for ten weeks. Session records have been examined deeply in order to determine the awareness, perceptions and achievements of the group members regarding the process. Case study design was used for the research (Barker, Pistrang & Elliott, 2002).

**Study group.** Two separate counseling groups were established to implement the program in the study. Sessions which were held regularly each week with the students in each psychological counseling group and continued for ten weeks. Announcements were made to 1, 2, and 3 year students who were studying at Inonu University in the spring semester of 2014-2015 in order to determine the students taking part in the working group. Preliminary meeting was held with 83 volunteer students who want to be in groups. Separation Individuation Test of Adolescence (Aslan & Güven, 2008) was applied to 48 students who wanted to take part in the group. Eight students scored in the range of -1 and +1 standard deviation from the subscales of the test (Separation Anxiety, Rejection Expectation and Restriction Anxiety) were assigned to the first psychological counseling group.

Eight students in the second psychological counseling group were selected from among 35 students by interview. Students experiencing especially family problems, relational problems and self-confidence problems (such as shyness, not to say no) have been identified in these interviews. Students who received psychiatric support were not included in the group to prevent too many interventions from interfering with each other. Criterion sampling method is used for the selection of the group members.

**Data Collection Tools.** *Separation Individuation Test of Adolescence:* Psychometric measurements were made by Aslan and Güven (2008) adapted to the university students. It includes Separation Anxiety, Restriction Anxiety and Rejection Expectation subscales. The test measures the relationship of the adolescent with the parent and those who are important to him/her and the need for separation individuation and dependency.

*Video Recordings of Sessions:* Program has been implemented to group members for ten weeks. Each session lasts 90-120 minutes. The application was made in 3 March - 12 May 2015. All sessions in which the program is applied are recorded.

**Procedure.** Group members were introduced to each other and group rules were determined in the first session of the group counseling. Group members' genograms were provided and family systems were identified in the second session. Emotional structure of the family and family relations were studied over the genograms they had drawn in the third session. Introduction of rules within the family, the rules explicitly and implicitly expressed in the family and their impact on their lives is emphasized in the fourth session. Approval of group members by their family members, behaviors they exhibit to be accepted by them and the reflections on the lives of these behaviors exhibited to fulfill the anticipation of the family are emphasized in the fifth session. The sixth session focused on the discovery of moments in which group members coped with the problems. The power sources of the family and their effects on the group members were discussed in the seventh session. Which power sources they used during their crisis in their lifetime was discovered at the eighth session. At the ninth session, the social and emotional world of a group member was embodied in a family arrangement. Termination was done in the tenth session.

**Analysis of Data.** What participants said during the sessions were discussed in terms of individual and relational problems, separation anxiety, rejection expectation and restriction anxiety, achievements and awareness of themselves and their surroundings. These titles were subjected to content analysis through the NVivo 10 program by watching the session records of both groups.

## Results

Qualitative findings obtained by analyzing the program were divided into four groups under the headings of separation anxiety, rejection expectancy, restriction anxiety and gains of the group members towards the sessions.

*Results related to separation anxiety variable:* Under the theme of separation anxiety eight sub-themes containing need for approval, begrudge / compatible to be a good boy, taking the role of parents / over take responsibility, too rigid or overly permeable borders, intermingling of feelings and thoughts / nesting of the relationship, dependency / enter to control of others, to be included in the triangle and not to take responsibility were obtained.

*Results related to rejection expectancy variable:* Six sub-themes were obtained under the theme of rejection expectancy containing afraid of making mistakes, distrust of themselves and others, feeling worthless, not to say no, exclusion, self-blame and feeling guilty.

*Results related to restriction anxiety variable:* Three sub-themes were obtained under the theme of restriction anxiety including withdrawal / remain unresponsive, conflict and cutting off emotional relationship.

*Results of participants' awareness and gains:* Achievements of the group members from the sessions are taking place under this heading. These achievements include group members' relationships with their families, their social environment and with themselves, awareness of their feelings, thoughts and behaviors. All group members, except for a group member, have gained awareness both for themselves and for family relations during sessions.

## Discussion

Group members were able to express their own thoughts without being involved in aggressive or passive attitudes in relation to others by means of this group counseling process. Participants especially realized the fact that the rules, thoughts, feelings, and roles from the origin families are related to the problems they have experienced. Also they noticed how maintaining these behaviors affected them. Some of the group members have acquired the role of stabilizing family relationships due to conflict or distant relationship between parents. This behavior that the group members have done is aimed at reducing the anxiety situation in the family and reducing the intensity of the distress (Carter & Orfanidis, 1976; Dallos & Draper, 2010; Haefner, 2014; Nichols & Schwartz, 2004). It was observed that the group members started to set the boundaries and that they had both behavioral and cognitive gains during the session and at the end of the session

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzledikleri Çizgi Filmlerin Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Açısından İncelenmesi: Niloya Örneği

An Examination of Cartoons Watched by Preschoolers in Terms of Gender Stereotypes: The Case of Niloya

Sevcan Yağan Güder<sup>7</sup>

Aylin Ay

Filiz Saray

İsmihan Kılıç

### To cite this article/ Atıf için:

Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F., & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111. [Online] [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com) DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s5m

**Öz.** Bu araştırma, Niloya çizgi filmini toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelemeyi amaçladığından yorumlamacı temel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmada Niloya çizgi filminin 50 bölümü izlenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çizgi filmde bulunan karakterlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılara uygun davranış ve görünümlere sahip oldukları belirlenmiş olup, çizgi filmin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının üretilmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Çizgi filmde gösterilen yemek yapma, ev temizleme, çocuk bakımı gibi işlerle hep annenin ilgilendiği; araba sürme, bahçe işleri ve hayvanlarla ilgilenme gibi işlerle ise baba ve dedenin ilgilendiği görülmüştür. İzlenen bölümlerde kadın karakterlerin giysi renkleri pembe ve mor gibi renklerden, erkek karakterlerin giysi renklerinde mavi, sarı, yeşil gibi renkler olduğu gözlemlenmiştir. Yine kız ve erkek çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet kalıplarına uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların büyük çoğunluğunun çizgi film izlediği ve bu karakterle özdeşim kurduğu düşünüldüğünde kadın-erkek eşitliğinin sağlanması amacıyla çizgi filmlerdeki cinsiyet eşitsizliği probleminin çözülmesi ve içerdikleri mesajlar açısından düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çizgi film, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, okul öncesi dönem, çocuk

**Abstract.** This is a basic interpretive qualitative research as it aims to examine the cartoon named *Niloya* in terms of the gender stereotypes. 50 episodes of the cartoon were watched and the data collected were subjected to a content analysis. It has been emerged that the characters found in the cartoons have proper behaviors and appearances in terms of gender stereotypes and that the cartoon contributed to the production of gender stereotypes. It was seen in the cartoon that housework such as cooking, cleaning, childrearing is always done by the mother and work such as driving, gardening and keeping the animals is done the father and the grandfather. In the episodes watched, it was observed that female characters wear pink and purple dresses while male characters have colors like blue, yellow, green on their clothes. It was also found that play and toy preferences of girls and boys in the cartoon are conformed with the gender stereotypes. When considering that majority of children watch cartoons and identify themselves with this character, it can be said that the problem of gender inequality needs to be solved in the cartoon and the messages within the content should be reorganized to achieve women-men equality.

**Key Words:** Cartoons, gender, gender stereotypes, preschool period, child

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.06.2017

Düzeltilme: 07.07.2017

Kabul Tarihi : 26.07.2017

<sup>7</sup> Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Kampüsü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul, e-mail: [sevcanyagan@gmail.com](mailto:sevcanyagan@gmail.com)



## Giriş

Okul öncesi dönem çocukları günümüzde pek çok çevresel uyarana maruz kalmaktadır. Okul öncesi çağa yönelik olarak çeşitli TV kanalları, çocuk programları, çizgi filmler, DVD'ler, internet kaynakları bulunmaktadır. Çocuklar bu kaynaklara kolaylıkla erişebilmektedirler ve bu sebeple TV izlemeyi çok fazla tercih etmektedirler. Çocuklar eğlenmenin yanı sıra dünyayı anlamak ve tanımak için de televizyon izlerler (Ünal ve Durualp, 2012). Altıncılıç ve Özkan (2014) yaptıkları çalışmada 1-6 yaş arasındaki çocukların günlük yaklaşık olarak iki saat ve üzeri televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Akkuş, Yılmaz, Şahinöz ve Sucaklı (2015) ise, 3-60 aylık çocukların %52.2'sinin günde iki saate kadar; %47.7'sinin ise 2 saat ve üzeri televizyon izlediklerini saptamışlardır. Televizyonun bu dönemde çok fazla izlenmesi çocuğun dil ve sosyal gelişiminde birtakım sorunların ve eksikliklerin oluşmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla çocuklar tarafından izlenen çizgi filmlerin çocuklar üzerinde pek çok etkisinden söz edilebilir. Çizgi filmlerin etkileri içeriklerinin olumlu olup olmamasıyla ilgilidir. Bu dönemde çocuklar herhangi bir çizgi filmde gördüğü bir hareket veya olayı olduğu gibi yapmaya çalışabilir (Tümkan, 2007). Çizgi filmler, hayal gücünde sınır tanımamaları nedeniyle özellikle çocuklara son derece renkli ve eğlenceli bir seyir sunmaktadır. Hatta çizgi filmlerin popüler kültüre dâhil olmaları ve popüler kültür ikonu haline gelmeleri, tüketim amaçlı kullanılmalarına neden olmaktadır. Bu durum adeta bir çizgi film piyasası oluşturmaktadır. Pek çok çizgi film karakterinin oyuncakları, aksesuarları, kırtasiye ürünleri, tişörtleri, posterleri ve oyunları da yoğun bir biçimde piyasalardaki yerini almaktadır. Bu durum çocukların çizgi film karakterlerini model alma davranışını daha da pekiştirmekle beraber birtakım olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir (Kalaycı, 2015).

Toplumsal cinsiyetin çocukların davranışına yansımada televizyonun rolü oldukça önemlidir. Toplumsal cinsiyet, toplumun kadın ve erkek olmaya yüklediği anlamlar ve beklentiler olarak tanımlanmakta ve yaşamın çok erken dönemlerinde görülmeye başlanmaktadır. Çocukların cinsiyetlerinin farkına varması ile başlayan süreç çocukların etrafında gördükleri ve rol model aldıkları kişilerin, kızların ve erkeklerin nasıl hareket ettikleri, nasıl davrandıkları, neler yaptıkları, ne gibi rolleri üstlendikleri, hangi meslekleri yaptıklarını öğrenmesi ile devam eder. Bu süreç içerisinde de çocuk toplumsal cinsiyetin ne demek olduğunu farkına varmadan öğrenmiş olur (Alabay ve Yağan Güder, 2014). Çocukların cinsiyet rollerine ilişkin bilgiler önce aileye, sonra çevreye ve günümüzde çok etkili olan kitle iletişim araçlarının ilettiği mesajlara dayanmaktadır. Özellikle çocuklara yönelik çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu, çocukların toplumsal cinsiyet düşüncelerinin şekillenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri çocuklara nasıl sunulursa çocukların toplumsal cinsiyet düşünceleri de sunulana benzer biçimde oluşur. Özellikle televizyonlarda sıklıkla yer alan çizgi filmler insanlara toplumsal cinsiyetle ilgili pek çok davranış kodu iletir. Çizgi filmlerin içerdiği her tür bilgi onların kimlik oluşumlarını ve düşünce biçimlerini şekillendirmektedir (Gündüz Kalan, 2010). Çankaya (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, reklamların ve dolayısıyla da kitle iletişim söylemlerinin toplumsal cinsiyet ideolojisini ve kimliklerini yapılandırmadaki rolü incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmacı, kadınların hala iyi anne ve ev hanımı, yumuşak, nazik ve bakımlı bireyler olarak temsil edildiğini ifade etmektedir. Kadınlar genellikle erkeklerin sevgisine ve yardımına muhtaç ve güçsüz bireyler olarak resmedilmiştir. Buna karşılık erkekler, güçlü aile liderleri ve para kazanan bireyler olarak gösterilmiştir. Sabuncuoğlu (2006), reklamlardaki cinsiyet kalıp yargılarını incelediği çalışmasında, genel olarak erkeklerin hırslı, güçlü, cesur, mantıklı, akıllı, bağımsız, otoriter, deneyimli, bekar, vahşi, dayanıklı, başarılı bireyler olarak yansıtıldığını; kadınların ise genel olarak duygusal, seksi, evli, bağımlı, çekici, güzel, itaatkar, korkak, uysal, mutlu bireyler olarak yansıtıldığını ifade etmiştir. Deniz'e göre (2016) medyadaki söylem, geleneksel cinsiyet rol anlayışlarını ve ataerkiyi yeniden inşa etmekte ve toplumsal cinsiyet eşitliği yönünde atılacak adımları

olumsuz etkilemektedir. Medya ürünlerinde yer alan cinsiyet rolleri, bireyleri özgürleştirici açıdan değil, onları ataerkil sistemin eril tahakkümü içinde tutacak şekilde yaygınlaştırmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının çizgi film karakterleri ile özdeşim kurduklarını belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Akman, Yagan, Ozer, Kaya, Zorlu ve Sahillioğlu, 2011; Hamarat, Işitan, Özcan ve Karasahin, 2015; İşçibaşı, 2003; Oruç vd., 2011; Özakar ve Koçak, 2012). Okul öncesi dönem çocukları model alma yoluyla pek çok kavram ve değeri çeşitli TV programları ve çizgi filmlerden öğrenirler. Oruç, Tecim ve Özyürek (2011), yaptıkları bir araştırmada, çocukların hangi sebeplerle rol modellerini seçtikleri belirlemeye çalışmış ve tercih edilen rol modelin yemek yapması ve temizlik yapması gibi hususları genelde kız çocuklarının seçtiklerini belirlemişlerdir. Erkek çocuklarının ise kendilerine rol model olarak asker, polis gibi çizgi film kahramanlarını seçtikleri görülmüştür. Bir başka ifadeyle, erkek çocuklar erkek karakterinin yaptığı işleri, kız çocuklar ise kadın karakterinin yaptığı işleri benimsemişlerdir. Pokemon çizgi filminin toplumsal cinsiyet bağlamında analizinin yapıldığı bir araştırmada erkek Pokemon karakterinin ve erkek Pokemon eğitimcilerinin daha merkezi rollerde gösterildiği saptanmıştır. Ayrıca, çalışmanın katılımcılarının bir kısmını oluşturan ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu bir kadın eğitimciden daha çok erkek Pokemon eğitimcisini kendi favori eğitimcisi olarak seçmeyi tercih etmişlerdir (Ogletree, Martinez, Turner ve Mason, 2004). Buradan yola çıkarak çizgi film aracılığı ile erkek Pokemon eğitimcilerinin daha ön plana çıkarıldığı dolayısıyla da erkek figürünün baskın karakter olarak gösterildiği görülebilir. Örneğin Calvert, Kotler, Zehnder ve Shockeyy (2003) ve Glascock, (2001) çalışmalarında çocuklarla ilgili yapılan yayınlarda başrol oyuncularının çoğunlukla erkek olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu gibi çizgi film veya reklamları izleyen kız çocukları kadın karakterlere uygun görülen işleri, erkek çocukları ise erkek karakterlere uygun görülen işleri sorgulamadan içselleştirebileceklerdir. Gerbner'in (1960) "kültürel göstergeler ve ekme kuramı" tam da bu noktaya vurgu yapmaktadır. Kuram, televizyonun başlı başına izleyicisinin gündelik yaşamı hakkında düşüncelerini etkilediğini savunmaktadır. Ayrıca bu kuram televizyonlarda yayınlanan çizgi filmlerin içeriğinin çocukların cinsiyet rolü, anlayış ve kavrayışlarını etkilediğini ve televizyonun etkisinin uzun dönemli olduğunu ileri sürmektedir. Bir başka ifadeyle, etkisi azar azar birikerek zamanla büyümektedir. Buradan yola çıkarak çocukların çizgi film izleyerek şekillendirdiği cinsiyetçi bakış açısının birikerek ileriki hayatlarını etkileyebileceği söylenebilir (Akt: Akman, 2014). Dökmen'in (2010), çocukların televizyon izleme süreleri arttıkça, kalıp yargı davranışlarının da arttığını vurgulaması da bu görüşü desteklemektedir. Bu doğrultuda çocuklar için hazırlanan yayınların çocukların gelişimsel bütünlüğünü koruyacak biçimde dikkatlice hazırlanması ve ilettikleri mesajların çocuk tarafından nasıl algılandığının incelenmesi yerinde olacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı, çocuklar tarafından izlenen bir çizgi film olan Niloya çizgi filminin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelemesidir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, Niloya çizgi filmini toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelemeyi amaçladığından yorumlamacı temel nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Eğitim ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir nitel araştırma deseni olan yorumlamacı temel nitel araştırmalardaki amaç, sürece odaklanma ve süreci anlamak olarak tanımlanabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da araştırmacılar Niloya çizgi filmini toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına odaklanarak izlemiş ve verdiği mesajları anlamaya çalışarak bir sonuca ulaşmışlardır.

## Çalışma Grubu

Araştırmacılar, çocukların en çok hangi çizgi filmleri izlediklerini belirlemek amacıyla İstanbul il merkezinde anaokuluna devam eden 36-72 aylık 92 çocukla yüz yüze görüşmüşlerdir. Çocukların sevdikleri yaklaşık 25 çizgi film tespit edilmiştir. Buna göre çocuklar tarafından en fazla sevildiği ifade edilen çizgi filmlerin Rafadan Tayfa, Niloya ve Pepe olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar en çok seçilen Rafadan Tayfa çizgi filminin okul öncesi çocuklarından çok ilkökul çocuklarının düzeyinde olmasından dolayı en çok tercih edilen ikinci çizgi film olan Niloya'yı araştırmaya uygun görmüşlerdir. Tablo 1'de çocukların sevdikleri çizgi filmlere ait yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Çizgi Filmler*

En çok izlenen çizgi filmler	Görüşmeye katılan çocuklar	
	f	%
Rafadan Tayfa	19	20,7
Niloya	16	17,4
Pepe	12	13,0
Diğer	45	48,9
Toplam	92	100,0

## Niloya Çizgi Filminin Tanıtımı

Çizgi film okul öncesi yaş grubu için, özel olarak tasarlanmıştır ve Yumurcak TV'nin yerli çizgi film projesidir. 2008 yılında ilk yapımına başlanmıştır. Şu an TRT Çocuk'ta yayınlanmaktadır. Niloya, tamamen Türk Stüdyoları tarafından hazırlanmakta olan ve 3-6 yaş grubunu hedefleyen bir yapımdır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Niloya>). Nehir kenarında, neşeli kuşların şarkı söylediği şirin bir köyde dünyaya gelen Niloya, ismini mutluluktan almaktadır. Annesi kızının adının Nil olmasını, babası Oya olmasını isterken, Nil mi? Oya mı? derken Niloya'nın dedesi tarafından adı Niloya olarak koyulmuştur. Çizgi filmde Niloya'nın, şehir hayatından uzak ama modern dünyadan da kopuk olmayan bir kasabada geniş ve sıcak ailesi ile yaşadığı günlük olaylar anlatılmaktadır. Çizgi filmin karakterleri Niloya, en yakın dostu Tospik (kaplumbağa), arkadaşı Mete, abisi Murat, annesi, babası, babaannesi ve dedesidir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma için gerekli veriler, çizgi filmin bölümlerinden elde edilmiştir ve her bir bölüm bir belge niteliği taşımaktadır. Popüler medya, TV, film, radyo, gazeteler, edebi çalışmalar, fotoğraf, çizgi film ve internet gibi veri kaynakları popüler kültür evrakı olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013). Nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi tekniği araştırmacının amacı doğrultusunda bazen tek başına bir veri toplama tekniği olarak kullanılabilir gibi, gözlem ve görüşme gibi tekniklerle birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi tekniği ana veri setini desteklemek için değil, ana veri setinin kendisini oluşturuyorsa bu durumda doküman incelemesinin ayrıntılı olarak planlanması ve bazı adımları izlemesi gerekmektedir. Bu araştırmada da çalışmanın verileri Niloya çizgi filminin bölümlerinin izlenmesi ile elde edildiğinden, doküman incelemesinin aşamaları uygulanmıştır. Doküman incelemesi başlıca beş aşamada yapılabilir. Bunlar dokümanlara ulaşma, orijinaliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarıdır (Forster, 1995'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016):

- Dokümanlara ulaşma aşamasında, araştırmacılar Niloya çizgi filminin bölümlerine internet üzerinden ulaşmış ve bilgisayarlarına indirerek arşivleme yapmışlardır.
- Orijinalliği kontrol etme aşamasının uygulanmasını araştırmacılar göz ardı etmişlerdir. Bu aşamada veri setini oluşturacak ve ulaşılan dokümanların orijinal ve birincil kaynaktan olup olmadığı, asılları ile uyuyup uyuyamadığının teyit edilmesi gerekmektedir. Ancak bu araştırmada ana veri seti bir çizgi film olduğundan ve internet üzerinden herkes tarafından kolayca ulaşılabilir olduğundan orijinalliğinin teyit edilmesine ihtiyaç duyulmamıştır.
- Dokümanları anlama, bu aşamada araştırmacılar toplamda yayınlanan 79 bölümün yaklaşık 3/2'lik kısmını oluşturan ilk 50 bölümü izlemişlerdir. Bu aşamada araştırmacılar yalnızca çizgi filmin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargı içerip içermediğine odaklanmış ve bu bağlamda çizgi filmi anlamlandırmaya çalışmışlardır.
- Veriyi analiz etme aşamasında ise, sırasıyla dört aşama izlenmiştir (Bailey, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunlardan ilki "*analize konu olan verilerin seçilmesi*" aşamasıdır. Bu aşamada izlenen 50 bölümden 10 bölümün herhangi bir kalıp yargı içermediği tespit edilmiş ve bu 10 bölüm çalışma dışı bırakılmıştır. Böylece analize konu olan 40 bölüm üzerinden çalışma yürütülmüştür. Veri analizinin ikinci aşaması, "*temaların geliştirilmesi*" aşamasıdır. Bu aşama için öncelikle alanyazında toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları üzerine ve çizgi filmlerde ortaya çıkan kalıp yargılara dair taramalar yaparak alanyazın incelemesi yapılmıştır. Ardından araştırmacılar belirlenen 40 bölümü toplumsal cinsiyet kalıp yargıları içermesi bakımından irdelemiş ve hangi konularda kalıp yargı içerdikleri ve nasıl bir kalıp yargı örneği oluşturduklarını tespit etmişlerdir. Üçüncü aşama olan "*analiz birimini saptama*" aşamasında ise çizgi film bölümlerini izlerken, karakterlerin görünüş, eylem ve söylemlerindeki toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına odaklanılmıştır. Son aşama olarak "*sayısallaştırma*" aşamasında, belirlenen temaların 40 bölümde ne kadar oranda tekrarlandığı yüzde ve frekans hesabıyla belirlenmiştir.

Çizgi filmin izlenen 40 bölümü aşağıda Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

**Tablo 2.**

*Niloya Çizgi Filminin Araştırma Kapsamında İzlenen 40 Bölümü*

Bölüm Sıraları	Bölüm İsimleri	Bölüm Sıraları	Bölüm İsimleri
1.Bölüm	Güzel Nehir	21.Bölüm	Buzağı
2.Bölüm	Cep Cıvıci	22.Bölüm	Çok Şeker Yedim
3.Bölüm	Tren	23.Bölüm	Havuç
4.Bölüm	Süt	24.Bölüm	Mendil Kapmaca
5.Bölüm	Minik Panda	25.Bölüm	İftar
6.Bölüm	Misafir Mete	26.Bölüm	Cıvıci Annesi
7.Bölüm	Neşeli Kurabiyeler	27.Bölüm	Halı
8.Bölüm	Ayakkabı Bağı	28.Bölüm	Tospik Aranıyor
9.Bölüm	Sıcak – Soğuk	29.Bölüm	Yeni Araba
10.Bölüm	Domates	30.Bölüm	Küsleri Barıştıralım
11.Bölüm	Yumurta	31.Bölüm	Sarı Yapraklar
12.Bölüm	Paten	32.Bölüm	Deniz Yıldızı
13.Bölüm	Sahur	33.Bölüm	Karadeniz'de Bir Gemi
14.Bölüm	Gökkuşluğu	34.Bölüm	Basketbol
15.Bölüm	Buz	35.Bölüm	Sincaplar
16.Bölüm	Mısır Ekmeği	36.Bölüm	Niloya'nın Bahçesi
17.Bölüm	Sakarlığım Üstümde	37.Bölüm	Bu Ne?
18.Bölüm	Komik Niloya	38.Bölüm	Afacan Kargalar
19.Bölüm	Karınca	39.Bölüm	Hangi Renk?
20.Bölüm	Hikaye	40.Bölüm	Denizden Ne Çıkacak?

## Bulgular

Bu çalışmada içerik analizi ile elde edilen bulgular, ev içinde / dışında yapılan işler, giysi rengi ve türü, oyun / oyuncak tercihi ve ebeveynlerin çocukla ilgilenme temaları olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

### Ev İçinde / Dışında Yapılan İşler

**Tablo 3.**

*Ev İçinde / Dışında Yapılan İşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Tema	Kodlar (Eylemler)	Kadın Karakterler		Erkek Karakterler		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Ev İçinde / Dışında Yapılan İşler	Mutfak İşleri	43	100	-	-	43	100
	Hayvan Bakımı	5	67	3	33	8	100
	Araba Kullanımı ve Bakımı	-	-	15	100	15	100
	Odun Kırma	-	-	8	100	8	100
	Bahçe İşleri	10	56	8	44	18	100
	Ev İşleri	10	100	-	-	10	100
	Dikiş ve Örgü Örne	5	100	-	-	5	100
	Balık Tutma	-	-	8	100	8	100

Tablo 3 incelendiğinde ev içinde / dışında yapılan işlerin büyük çoğunluğunun cinsiyete göre ayrıldığı görülmektedir. Mutfak işleri, ev işleri ve dikiş-örgü örme işleri tamamen kadın karakterlerin görevi; araba kullanımı – bakımı, odun kırma ve balık tutma işleri ise tamamen erkek karakterlerin görevi olarak gösterilmiştir.

Örneğin çizgi filmin bir bölümünde Niloya karıncaları örnek alıp çok çalışmak istediğinde mutfağa gidip mutfak işlerinde annesine yardım etmiştir (**Karınca, 19. Bölüm**). Öte yandan, 7. Bölümde Niloya'nın, annesi, dışarıda oynayan çocuklar için kurabiyeler yapmıştır (**Neşeli Kurabiyeler, 7. Bölüm**). Başka bir bölümde ise eve gelecek misafir öncesi yapılan ev ve mutfak işlerinde anneye yardım eden kişi Niloya olmuştur. Niloya'nın abisi de evde olmasına karşın ev ve mutfak işlerine yardımda işbirliğine dayalı herhangi bir eylem görülemedi (**Misafir Mete, 6. Bölüm**). Oysaki ev işlerinde çocukların cinsiyetlerine bakılmaksızın, çocukların yapabilecekleri ölçüde kendilerine sorumluluk verilmesi gerekmektedir.

Öte yandan, odun kırma gibi güç kullanımı gerektiren bir eylemin erkek işi olarak görülmesinin yanı sıra bahçe işlerinin her iki cinsiyet tarafından da yapılabildiği görülmektedir. Bahçe işlerinin %56'sı kadın karakterler tarafından yapılırken %44'ü erkek karakterler tarafından yapılmaktadır.

Hayvan bakımı ile %67 oranında kadın karakterler ilgilenirken, %33 oranında ise erkek karakterler ilgilenmektedir. Örnek olarak bir bölümde babaanne ahıra gidip süt sağmayı Niloya'ya öğretmektedir (**Süt, 4. Bölüm**). Bölümün devamında Niloya sütü sağdıktan sonra bal ile karıştırıp içmesi için abisine vermektedir. Bu bölümde toplumsal olarak çocuklar arası cinsiyete dayalı bir eşitsizlik göze çarpmaktadır. Niloya, evin küçük çocuğu olmasına rağmen, abisinin bakımı ile ilgilenme işi kız çocuğa uygun görülmüştür. Bir başka bölümde Niloya'nın dedesi ve babası sonbahara hazırlık yapmak amacıyla ahırda samanları taşımaktadır (**Sarı Yapraklar, 31. Bölüm**). Hayvan bakımına ilişkin bulgular göz önüne alındığında süt sağma gibi hafif işlerin kadın karakterler tarafından yapıldığı, samanları taşıma vb. güç gerektiren işlerin ise erkek karakterler tarafından yapıldığı görülmektedir.

Bir diğer bulgu olan araba kullanımında %100 oranında erkek karakterlerin bulunduğu görülmektedir. Araba kullanılan tüm bölümlerde arabayı erkek karakterlerin kullandığı saptanmıştır. Buna bağlı olarak bir bölümde arabaya binen Mete, Niloya ve Elif içerisinde arabayı kullanan kişi de erkek karakter Mete olmuştur (**Minik Panda, 5. Bölüm**).

### Giyisi Rengi / Türü

**Tablo 4.**

*Giyisi Renginin / Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı*

Tema	Kodlar (Renk ve Tür)	Niloya		Mete		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Giyisi Rengi / Türü	Pembe elbise	50	100	-	-	50	100
	Mavi elbise	20	100	-	-	20	100
	Sarı elbise	13	100	-	-	13	100
	Pembe tulum	18	100	-	-	18	100
	Yeşil tişört	-	-	5	100	5	100
	Turuncu tişört	-	-	3	100	3	100
	Mavi tişört	-	-	50	100	18	100
	Kırmızı tişört	-	-	10	100	10	100

Tablo 4 incelendiğinde çizgi filmin hemen hemen her bölümünde Niloya'nın farklı renklerde elbiseler giydiği göze çarpmaktadır. Giydiği elbiselerden ise %50 oranında pembe elbise tercih etmesi toplumda pembenin kız rengi olması kalıp yargısını güçlendirdiğini göstermektedir. Çizgi filmde baş erkek karakter olan Mete'nin ise giydiği kıyafetlerin genelde tişört olduğu ve farklı renkler tercih ettiği görülmüştür. Mete'nin giydiği tişörtlerdeki renk seçiminde pembeye hiç yer vermemesi göze çarpmaktadır. Ayrıca Mete'nin %50 oranında mavi renkte tişört giymesi yine cinsiyetçi renklere işaret etmektedir.

Renk seçimlerinin toplumsal cinsiyet kalıp yarguları ile ilişkili bir faktör olduğu bilinmektedir. Günümüzde yeni doğan bebek kız olduğunda her yer "pembe" renk ile erkek olduğunda ise "mavi" renk ile süslenmektedir. Toplumda var olan bu davranışın farkında olunmadan içselleştirilmesiyle birlikte "pembe" kız rengi, "mavi" erkek rengi olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak bu yolla yetiştirilen çocukların genel olarak renk seçimleri "kız rengi" ve "erkek rengi" biçiminde ayrılmıştır. Çizgi filmin bir bölümünde annesine resim yapan Niloya, annesi için çizdiği çiçeğin rengini pembe olarak tercih etmiştir (**Hangi Renk, 39. Bölüm**). Bu bölümde Niloya kıyafet seçiminde de pembe çiçekli bir elbise tercih etmiştir. Benzer biçimde ayakkabılarının ve saçındaki kurdelelerin de pembe renkte olması göze çarpmaktadır.

Bir başka bölümde ise paten kaymakta olan Mete'nin patenlerinde mavi rengi tercih ettiği, Niloya'nın ise turuncu rengi tercih ettiği görülmüştür (**Paten, 12. Bölüm**). Çizgi filmde kıyafetlerdeki renk seçimlerinin bu şekilde gösterilmesi çizgi filmi izleyen çocukların bu cinsiyetçi tercihleri içselleştirmesine ve kendi hayatlarındaki renk seçimlerinde cinsiyetçi bir tutum sergilemelerine sebep olabilir.

## Oyun / Oyuncak Tercihi

**Tablo 5.**

*Oyun / Oyuncak Tercihinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Tema	Kodlar (Eylemler)	Kız Çocuğu		Erkek Çocuğu		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Oyun / Oyuncak Tercihi	Bebekle Oynama	5	100	-	-	5	100
	Misketle Oynama	-	-	3	100	3	100
	Araba ve Helikopterle Oynama	-	-	10	100	10	100
	Topla Oynama	10	35	18	65	28	100
	Seksek Oynama	5	100	-	-	5	100
	İp Atlama	5	100	-	-	5	100

Tablo 5 incelendiğinde çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinin cinsiyete göre ayrıldığı görülmektedir. Bulgulara göre; bebekle oynama, seksek oynama, ip atlama gibi oyunların kız çocuklar tarafından tercih edildiği, misketle oynama, araba ve helikopterle oynama, topla oynama gibi oyunların ise erkek çocuklar tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Çizgi filmin bir bölümünde Niloya çeşitli oyuncaklar arasından bebeği, Mete'nin ise helikopteri seçmektedir (**Minik Panda 5. Bölüm**). Toplumumuzda kadına ve erkeğe ilişkin cinsiyet kalıp yargılarının getirmiş olduğu düşünceler sebebiyle küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarının “bebek” ile erkek çocuklarının ise “araba” ile oynama davranışı içerisinde olduğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak çocuklar büyüdüğünde de ebeveynler çocuklardan toplumsal cinsiyetlerine uygun olan oyuncaklarla oynamaya devam etmelerini beklemektedirler. Kız çocuklarının “erkek çocuk oyuncuğu” olarak tabir edilen oyuncaklarla oynaması veya erkek çocuklarının “kız çocuk oyuncuğu” olarak tabir edilen oyuncaklarla oynamaları durumunda ebeveynler bu durumu garip karşılamakla beraber çocuklarının cinsel yönelimlerinin dahi farklılaşacağını düşünmektedirler. Çizgi filmlerdeki cinsiyetçi tercihler de ebeveynlerin bu yanlış algılarını beslemektedir.

Örneğin bir bölümde Niloya seksek oynarken, Mete ve Niloya'nın abisinin top oynamak istemeleri, oyunların cinsiyete göre ayrıştığının göstergesidir (**Ayakkabı Bağ 8. Bölüm**). Çizgi filmlerde bu gibi kalıp yargıların yer alması çocukların oyun ve oyuncak tercihlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Çocuklar arasında bir kız çocuğu araba ile oynarken bir erkek çocuğunun “sen erkek misin, neden araba ile oynuyorsun?” ya da bir erkek çocuğunun bebek ile oynarken bir kız çocuğunun “sen kız mısın, neden bebek ile oynuyorsun?” demesi sıkça görülen bir durumdur. Bu düşüncelerin gelişmesindeki bir neden de çizgi filmlerde yer alan cinsiyetçi kalıp yargılardır.

## Ebeveynlerin Çocukla İlgilenmesi

**Tablo 6.**

*Ebeveynlerin Çocukla İlgilenme Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Tema	Kadın Karakterler		Erkek Karakterler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çocukla ilgilenme	50	57	38	43	88	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ebeveynlerin çocukla ilgilenme düzeyleri ebeveynin cinsiyetine göre değişmekle birlikte, annenin çocukla ilgilenme düzeyi babaya oranla daha yüksektir. Çizgi filmde

Niloya'nın annesi hasta bakımı, mutfak ve ev işlerinde çocukla ilgilenmektedir. Çizgi filmin bir bölümünde Niloya'nın abisi hasta olmuştur. Onunla ilgilenen kişi anne ve babaannedir (**Süt, 4.Bölüm**). Babanın hasta olan çocuğuyla ilgilenmemesi ise dikkat çekmektedir. Toplumumuzda da hasta çocukla ilgilenme işinin anneye yüklenmesi çizgi film ile paralellik göstermektedir. Öte yandan, 5. bölümde pandanın kaybolması durumunda Niloya ile arkadaşlarının yavru pandanın annesini bulmaya çalışması ve yavru pandaya annesinin yanından ayrılmaması gerektiğinin söylenmesi (**Minik Panda, 5. Bölüm**) yine çocuğun bakımında temel sorumluluğun "anne"ye atfedildiği yargısı ile bağlantılıdır. Burada babanın varlığından hiç söz edilmemiş olup yavru pandanın bakımının anne pandaya atfedildiği görülmüştür. Ancak, başka bir örnekte ise Niloya'ya oyuncak araba yapımında yardım eden kişi görevinde baba figürü görülmektedir (**Yeni Araba, 29. Bölüm**). Görüldüğü üzere toplumsal olarak erkekle ilişkilendirilen işlerde baba figürü çocuğuyla ilgilenmektedir ancak bakım gibi işlerde ise anne baskın rol oynamaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma, çocukların sıklıkla izledikleri çizgi filmlerden biri olan Niloya adlı çizgi filmin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılar açısından değerlendirilmesi ile ilgili bulgular içermektedir. Araştırmada çizgi filmde geçen ev içinde / dışında yapılan işler, çizgi filmdeki karakterlerin giysi rengi / türü, oyun / oyuncak tercihleri, çizgi filmdeki ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmelerinin cinsiyete göre dağılımı derinlemesine incelenmiştir. Buna göre çizgi filmde çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları oluşturmalarını sağlayacak türde, kadına ve erkeğe yönelik geleneksel kalıp yargıların olduğu ortaya çıkmıştır. Bakır ve Palan (2010) da çalışmalarında çocuk reklamlarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin içeriğin oldukça yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan Uluyağcı ve Yılmaz'da (2007) reklamlarda toplumsal cinsiyet rollerinin geleneksel biçimde sunulduğunu ifade etmişlerdir.

İzlenen bölümlerde kadın karakterlerin çoğunlukla ev içinde bulunduğu, ev ve mutfak işleri, çocuk bakımı vb. işlerle ilgilendiği; erkek karakterlerin ise çizgi filmde çok fazla yer almadığı; yer aldığı bölümlerde ise çoğunlukla ev dışında bulunup araba sürme, odun kırma gibi işlerle ilgilendiği görülmüştür. Ev içi işbölümü, bir hane içindeki işlerin, rollerin ve sorumlulukların paylaşılmasını ifade etmekle birlikte araştırmalar, ev içi işbölümünün büyük oranda değişmeden devam eden gelenekselleşmiş bir karaktere sahip olduğunu ve ev dışı bir işte tüm gün çalışan kadınların dahi ev içi işlerindeki başat rollerinin değişmediğini ortaya koymuştur (Örn. Anderson, 1994; Morris, 1990; Akt: Vatandaş, 2007). Bu bağlamda çizgi filmin geleneksel kadınlık rollerini sürdürdüğü söylenebilir. Hoerrner (1996), çalışmasında erkeklerin kadınlara göre fiziksel olarak daha aktif olarak tasvir edildiklerini belirlemiştir. Buna göre kadına verilen rollerin kısıtlandığı görülmekle beraber toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu ayrımcılıkla mücadeleyi hedefleyen, bir uluslararası belge olan "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi'nin" (CEDAW) 1. Maddesinde "*Kadınlara karşı ayırım deyimi, kadınların, medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni veya diğer sahalardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet veya kısıtlama anlamına gelecektir*" denmektedir (UNICEF, 2004). Kadınların ve erkeklerin birbirinden tamamen farklı iki insan kategorisi olduğu düşüncesinin beklenebilecek sonucu, iki cinsiyetin uğraşlarının ve eğilimlerinin de birbirinden farklı olacağına ilişkin bir kanaattir. Bir başka deyişle, kadınlar erkeklerden ayrıştırılmamalı, kadın – erkek işi gibi bir ayırım söz konusu olmamalıdır (Bora, 2011). Yapılan araştırmada elde edilen bulgular Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi'nde belirtilen maddelere



göre kadın-erkek karakterlerin cinsiyet yönünden ayrıştırıldığı sonucunu vermektedir. Bu bağlamda, kadın ve erkeğin medyada sunumunun toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını beslediği söylenebilir. Örneğin, hem yazılı hem de görsel reklam metinlerinde kadınların yaşam alanları ev ile ilişkilendirilir ve bu ilişkinin devamlı olmasına dair öyküler kurulur ve reklam metinleri için annelik bir kadın için vazgeçilmez bir rol olarak sunulur. 20. Yüzyılın son çeyreğinde ise, bu defa anneliğin yanında iş kadını rolü de yüklenmiş ancak, yine de annelik rolünden vazgeçilmemiştir (Köker ve Karaaslan Şanlı, 2011).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu olan karakterlerin giysi rengi ve tür seçimleri incelendiğinde kıyafetlerin renkleri ve türleri açısından cinsiyete göre ayrıştırıldığı ve bu ayrıştırmaya dayalı olarak cinsiyete göre renk seçimleri yapıldığı görülmektedir. Toplum genelinde erkek çocukları için mavi, kız çocukları için ise pembe ve mor giysiler kullanılmaktadır. Oyuncak reklamlarının incelendiği bir araştırmada kız çocuklarına hitap eden oyuncak reklamlarında genellikle pembe ve mor rengin kullanıldığı, erkek çocuklarına hitap eden oyuncak reklamlarında ise mavi ve kırmızı rengin kullanıldığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, reklamlarda cinsiyetçi renkler tercih edilmektedir (Alabay ve Yağan Güder, 2014). Reklamlarda olduğu gibi izlenen çizgi filmlerde de bu renk cinsiyetçiliği göze çarpmaktadır. Buna örnek olarak Pepee çizgi filmini inceleyen bir araştırmada elde edilen bulgulara göre Pepee'nin günlük kıyafet seçimlerinde daima mavi rengi, Şila'nın pembe rengi, Bebe'nin ise kırmızı veya pembe rengi seçtiği görülmektedir. Pepee sürekli pantolon giyerken, Şila ise elbise / etek ile izleyenlerin karşısına çıkmaktadır (Türkmen, 2012). Çalışmanın bulguları Türkmen'in (2012) bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada yer alan çizgi film karakterlerinin oyun / oyuncak seçimlerinin de cinsiyete göre ayrıştırıldığı görülmüştür. Toplumdaki "kız oyuncacı", "erkek oyuncacı" düşüncesine bağlı olarak çizgi filmde yer alan kız çocukları bebekle oynarken, erkek çocukları daha çok top ve araba ile oynama eğiliminde olmuşlardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki karakterler ile özdeşim kurmaları gelişimsel bir özelliktir. Çizgi filmlerdeki karakterler ile çocukların özdeşim kurduğunu ileri süren çalışma sonuçları mevcuttur (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Akman vd., 2011; Hamarat vd., 2015; İşçibaşı, 2003; Oruç vd., 2011; Özakar ve Koçak, 2012). Bu bağlamda, çizgi filmdeki bu ayrışmanın, çocukların günlük hayattaki tercihlerini de yönlendirebilme olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Kemp (2011) bir araştırmasında 3-5 yaş arasındaki erkek çocuklarına oyuncak reklamlarını içeren programlar izlettirmiştir. Ardından bu çocuklar oyuncakçıya götürülüp herhangi bir oyuncak seçmeleri için belirli bir süre verilmiştir. Süreç sonunda araştırmacı tarafından programın içerisinde gösterilen oyuncakları oyuncakçıda seçtikleri ve onlarla oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile reklamlar ya da çizgi filmlerin çocukların günlük hayattaki tercihlerini yönlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Benzer nitelikte bir sonuç Ersoy Quadir ve Akaroğlu'un (2009) yaptıkları çalışmanın sonucudur. Çalışmada, çocukların reklamlardan etkilendikleri ve bu etkilenmelerinin çocukların tercihlerini belirlemede önemli bir role sahip olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Araştırmada anne ve babanın çocukla ilgilenme düzeyleri cinsiyete göre ayrılmaktadır. Buna göre çocuğun bakımından sorumlu kişi annedir. Fakat erkek karakterlerin kısıtlı olarak çocukla ilgilendikleri, bu ilgilenmenin ise genel olarak kendi toplumsal cinsiyetleri ile örtüşen işlerde olduğu görülmüştür. Toplumda da anne çocuğun bakımında temel sorumluluğu alan kişidir. Baba ise daha çok eve maddi konularda katkı sağlayan, çocuk yetiştirmede anneye göre ikinci planda kalan kişi konumundadır. Bu bulgu bize Niloya çizgi filminin toplumdaki geleneksel rol anlayışını tekrar ettiğini göstermektedir. Geleneksel olarak annenin çocuk bakımında temel sorumluluğu almakta olduğu ve babanın çocuk bakımı için harcadığı zamanın anneye göre daha az olduğunu bilinmektedir (Kuzucu, 2011). Velandia-Morales ve Rincon'un (2014) televizyon reklamlarındaki cinsiyet rolleri ve kalıp

yargıları üzerine yapmış oldukları araştırmada da inceledikleri reklamların %71'inde toplum tarafından kabul edilmiş geleneksel kadın ve erkek rollerinin yansıtıldığı belirlenmiştir. Öte yandan, Case (2015) yaptığı çalışmada, hem okul öncesi hem de ilkokul dönemindeki çocukların sıklıkla izledikleri çocuk kanallarındaki kadın ve erkek karakterleri incelemiş ve erkeklerden çok kadınlara ilişkin kalıp yargı davranışlarının daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Benzer biçimde England, Descartes ve Collier-Meek, (2011) ise çalışmalarında, Disney Prenses serisini incelemiş ve zamanla erkek karakterlerin androjenik özellikler sergilemelerine rağmen yine de hem kadın hem de erkek karakterlerde kalıp yargı davranışların sergilendiğini belirtmişlerdir. Hentges ve Case (2013) çalışmalarında ise, Disney Channel, Nickelodeon ve Cartoon Network kanallarını incelemiş ve kanallar arasında cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin önemli farklar olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada kadına – erkeğe yönelik cinsiyetçi tutumlar eşit bir dağılım göstermesine karşın bu tutumlar örnekleriyle beraber tek tek incelendiğinde kendi içinde keskin bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Toplumumuzda var olan cinsiyet kalıp yargıları çocukların küçük yaştan itibaren taklit yoluyla ebeveynlerini örnek almasına ve bu ebeveynlik rollerini içselleştirerek ileriki yaşantısında da cinsiyetçi bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır. I.Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı'nda (2013), çocuk programcılığının tüketim kültürünün bir parçası olarak düşünüldüğü; yazılı ve görsel medyada çocukların bir meta olarak kullanıldığı; medyanın, dinsel, ırksal, cinsel, dilsel, kültürel farklılıklara yönelik ayrımcılık yaptığı; sergilenen vücut imajlarının çocuk ve ergenlerin benlik algısını zedelediği; çocuk programcılığının cinsiyetçi bakış açısını yeniden ürettiği; Tv programlarının, toplumsal cinsiyet rolleri, ayrımcılık ve farklılıklara saygıyı desteklemediği, “erkek egemen kültürü” çocuklara aşıladığı ve kadın - erkek eşitliğini yeterince işlenmediği öne sürülmüştür. Ayrıca, çocuklara yönelik programlar dahil, tüm oyunların, çocuk uzmanlarının kontrolünden geçirilmeden yayına ya da piyasaya sunulduğu ve çocuk yayıncılığı yapan kurumların çocuk konusunda uzman kişileri istihdam etmediği de vurgulanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda olumlu düşünce geliştirmeleri ve kız - erkek çocuk ayrımı yapmaksızın daha eşitlikçi bir bakış açıları kazanmaları için çizgi filmlerin bu konudaki önemi unutulmamalıdır. Bu doğrultuda şu öneriler getirilebilir;

- Çocukların çizgi filmleri sıklıkla izledikleri ve gerçek yaşamla bağdaştırmadan kabul edebilecekleri göz önünde bulundurulduğunda çizgi filmlerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargıları ve kadın - erkek eşitsizliğine dayalı olumsuz davranışları içermemesi gerekir.
- Çizgi filmler hazırlanırken, bu hazırlama aşamasında toplumsal cinsiyet eşitliği konusuna duyarlı çocuk gelişimcileri, çocuk psikologları veya öğretmenler yer almalıdır.
- Ailelere çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgisi konusunda eğitimler verilip, ailelerin bu eşitliği kendi yaşantılarında içselleştirmeleri ve çocuklara da uygun rol model olmaları sağlanmalıdır.
- Ebeveynler ve öğretmenler çocukların izleyeceği çizgi filmleri daha önce izlemeli ve toplumsal cinsiyet açısından kalıp yargıları barındırmayan çizgi filmler seçmeye dikkat etmelidirler veya çocuğun izlemek istediği çizgi filmi çocukla beraber izleyerek içinde cinsiyetçi tutumların bulunduğu yerleri çocuğa uygun bir dille açıklayıp, bu eşitsizliğin giderilmesinde sorumluluk almalıdırlar.
- Çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet açısından analizini yapan araştırmalara ağırlık verilmelidir.

### Kaynaklar / References

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Akman, B., Yagan, S., Ozer, G., Kaya, A., Zorlu, G., Sahillioglu, D.E. (2011). *Caillou: A cartoon all children admire. ICERI2011 International Conference of Education, Innovation Held in Madrid, Spain, 14-16 November 2011*, p.687. Retrieved from: <http://www.library.iated.org/down.doc>, ICERI2011TOC.
- Akman, F. (2014). *George Gerbner'in tv araştırması ve ekme kuram ı- Maxwell McCombs ile Donaldı Shawa'ın tv araştırması ve gündem belirleme*. İstanbul Üniversitesi, Medya Araştırmaları. <http://2014hit.blogspot.com.tr/2014/12/george-gerbnerin-tv-arastrmas-ve-ekme.html> adresinden edinilmiştir.
- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A. ve Sucaklı, İ. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi. Erken Müdahale. 11-13 Mayıs 2015. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 351-360.
- Alabay, E. ve Yağan Güder, S. (2014). Oyuncak reklamlarının mesajı: “Bana cinsiyetini söyle, sana oyuncağını söyleyeyim... *Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1. Dil, Kültür ve Edebiyat Çalıştayı Talât Sait Halman'a Armağan Kitabı*. 1-16.
- Altınkılıç, Z. ve Özkan, H. (2014). Televizyon izlemenin 1-6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 186-194.
- Bakır, A. & Palan, K.M. (2010). How are children's attitudes toward ads and brands affected by gender-related content in advertising? *Journal of Advertising*, 39(1), 35-48.
- Bora, A. (2011). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. İstanbul bilgi üniversitesi sosyoloji ve eğitim çalışmaları birimi “Önyargular, Kalıp Yargular ve Ayrımcılık: Sosyolojik ve Eğitimsel Perspektifler Projesi”. - <http://secbir.org/images/haber/2011/01/15-aksu-bora.pdf>
- Calvert, S.L., Kotler, J.A., Zehnder, S.M., & Shockey, E.M. (2003). Gender stereotyping in children's reports about educational and informational television programs. *Media Psychology*, 5(2), 139-162.
- Case, S. (2015). *Tough turtles and pretty princesses: a content analysis of gender representations in popular children's media*. (Unpublished Master Thesis), Georgetown University, Washington.
- Çankaya, M. (2009). Geleneksel? modern? veya her ikisi? Türk televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet temsili. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 279-295.
- Deniz, A. (2016). Medya ve toplumsal cinsiyet. S. Yağan Güder (Ed.). *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet içinde* (119-137). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dökmen, Z.Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy Quadir, S. ve Akaroğlu, G. (2009). Televizyon reklamlarının çocuk tüketiciler üzerine görsel etkilerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(1), 78-98.
- England, D.E., Descartes, L., & Collier-Meek, M.A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex Roles*, 64, 555-567.
- Glascock, J. (2001). Gender roles on prime-time network television: Demographics and behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(4), 656-669.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: “kinder” reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi*, 1. 75-89.

- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. ve Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Caillou ve Sünger Bob örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 75-91.
- Hentges, B., & Case, K. (2013). Gender Representations on Disney Channel, Cartoon Network, and Nickelodeon Broadcasts in the United States, *Journal of Children and Media*, 7(3), 319-333.
- Hoerrner, K. L. (1996). Gender roles in Disney films: Analyzing behaviors from Snow White to Simba. *Women's Studies in Communication*, 19(2), 213-228.
- İşçibaşı, Y. (2003). Çocuğun sosyalleşmesinde aile-televizyon ilişkisi. *Kurgu Dergisi*, 20, 143-147.
- Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: PEPEE. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 243-270.
- Kemp, S. (2011). *The effects of product-based programs and advertisements on the toy choices of 3-5 year old boys*. (Honours Thesis). The University of Queensland, School of Psychology.
- Köker, E. ve Karaaslan, H. (2011). Medya. Y. Ecevit ve N. Karkıner, (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları içinde* (96-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan. (Çev. Ed.). 3. Basım. Ankara: Nobel Yayın.
- Ogletree, S.M., Martinez, C.N., Turner T.R., & Mason, B. (2004). Pok'emon: Exploring the role of gender. *Sex Roles*, 50, 851-859
- Oruç, C. Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler, *Ekev Akademi Dergisi*, 48, 281-296.
- Özakar, S. ve Koçak, C. (2012). Kitle iletişim araçlarından televizyonun 3-6 yaş grubundaki çocukların davranışları üzerine etkisi. *New/Yeni Symposium Journal*, 50(1), 31-40.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi (2013). *Türkiye çocuk ve medya stratejisi ve uygulama planı*. <http://www.cocukvededyahareketi.org/Files/pdf/CalistayRaporuNisan2013.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Tümkan, F. (2007). Televizyondaki şiddetin çocuklar üzerindeki etkisi. *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi*, 1, 65-88.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Uluyağcı, C. ve Yılmaz, R.A. (2007). Televizyon reklamlarında çocuğa ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 6, 141-157.
- UNICEF (2004). *Kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi uluslararası sözleşmesi*, [https://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_gi18.pdf](https://www.unicef.org/turkey/pdf/_gi18.pdf)
- Ünal, N. ve Durualp, E. (2012). Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 93-104.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı, *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- Velandia-Morales, A., & Rincon, J.C. (2014). Gender roles and stereotypes used through tv advertisements. *Universitas Psychologica*, 13(2), 517-527.

Yıldırım, H. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<http://kurumsal.niloya.com/Karakterler.aspx>

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Niloya>

#### Yazarlar

Dr. Sevcan Yağan Güder, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında, okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet, ebeveyn-çocuk ilişkisi, okul öncesi eğitimde değerler ve drama yer almaktadır.

Aylin Ay, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı 2017 mezunlarındandır.

Filiz Saray, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı 2017 mezunlarındandır.

İsmihan Kılıç, İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı 2017 mezunlarındandır.

#### İletişim

Yrd. Doç. Dr. Sevcan Yağan Güder, İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Kampüsü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul, Türkiye, sevcanyagan@gmail.com

Aylin Ay, İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Kampüsü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul, Türkiye,

Filiz Saray, İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Kampüsü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul, Türkiye,

İsmihan Kılıç, İstanbul Kültür Üniversitesi Ataköy Kampüsü Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E5 Karayolu üzeri Bakırköy 34158 İstanbul, Türkiye,

## Summary

**Introduction and Purpose.** Children acquire information on gender roles from several sources. Alongside the primary source which is family, school, teacher, peer and mass media play a key role. It was found in a study conducted in 2014 that 1-6-year-old children watch television for about 2 hours and longer a day (Altinkılıç, & Özkan, 2014). Children are subjected to several stimuli during those television hours. Cartoons offer an extremely and fun experience specifically for children as they know no limits when it comes to imagination. Indeed, cartoons having been included in the popular culture and become icons of the popular culture cause them to be used for consumption purposes. This reinforce the behavior of taking cartoon characters as models even further (Kalaycı, 2015). There are studies in the literature stating that preschool children identify themselves with cartoon characters (Hamarat, Işıtan, Özcan, & Karaşahin, 2015; Adak Özdemir, & Ramazan, 2012; Özakar, & Koçak, 2012; Akman, Yagan, Ozer, Kaya, Zorlu, & Sahillioglu, 2011; Oruç, Tecim, & Özyürek, 2011; İşçibaşı, 2003). Especially the presentation of gender roles in cartoons for children is of great importance for shaping children's gender opinions. Children's opinions on genders are formed dependently on how gender roles are present to them. Cartoons frequently broadcasted on television relay many behavioral codes about social gender to people. Any kind of information included in cartoons shape their identity formations and ways of thinking (Gündüz Kalan, 2010). In this sense, this study aims to examine *Niloya*, which is one of the most watched cartoons by children, in terms of gender stereotypes.

**Method.** This is a basic interpretive qualitative research as it aims to examine the cartoon named *Niloya* in terms of the gender stereotypes. The researchers interviewed with the children individually to find out about which cartoons they watch the most. To this end, 92 children who are 36 to 72 months old and attending a kindergarten in the city center of İstanbul were interviewed. About 25 cartoons which are the favorites of the children were identified. The most favorite cartoons stated by the children included *Rafadan Tayfa*, *Niloya*, and *Pepe*. Since *Rafadan Tayfa* is a cartoon which took the first place among the favorite ones and is more suitable for primary school children than preschool students, the researchers found *Niloya* in the second place to be appropriate for the research.

The data of the study was collected with the document review technique. These data were obtained from the episodes of the cartoon. The researchers accessed the episodes of *Niloya* on the Internet and downloaded them for archiving. Next, they watched the first 50 episodes out of 79 episodes broadcasted in total. At this stage, the researchers only focused on whether the cartoon involve gender stereotypes and tried to make sense of the cartoon accordingly. Four steps were followed in the process of analyzing the data (Bailey, 1982 cited in Yıldırım and Şimşek, 2016). The first is the step of "choosing sample out of the data subjected to analysis." It was found that 10 out of the 50 episodes watched do not include any stereotypes and these episodes were excluded from the sample. Hence, the study was conducted with the 40 episodes subjected to analysis. The second step is "developing the themes." For this step, first, a literature review was performed for gender and gender stereotypes and stereotypes appearing in cartoons. Then, the researchers scrutinized 40 episodes in terms of gender stereotypes and determined on which topics they have stereotypes and what kind of a stereotype example they constitute. In the third step of "identifying the analysis unit," they focused on gender stereotypes in characters' looks, actions and discourses when watching the episodes of the cartoon. In the final step of "digitization," how frequently the specified themes are repeated in 40 episodes was found with percentage and frequency calculations.

**Results and Recommendations.** The research achieved findings in regard to the examination of the cartoon *Niloya*, which is one of the frequently watched cartoons by children, in terms of gender stereotypes. Work done inside / outside the house, color / type of characters' clothes, their preferences

of toys, gender distribution of parents attending to their children in the cartoon were subjected to an in-depth examination in the research. It was accordingly discovered that there are traditional stereotypes for men and women in the cartoon in such a way that they help children form gender stereotypes.

It was observed in the episodes watched that female characters mostly stay in the house and engage in housework and kitchen work, childrearing, etc. and male characters do not have much role in the cartoon, and when they do, they are mostly outside the house, engaging in work such as driving, wood chopping. According to another finding achieved in the research, when considering characters' clothing color and types, these differ by gender and colors are chosen by gender in accordance with this discrimination. It is seen that blue is used for boy while pink and purple are preferred for girls in the society. It was also observed in the cartoon that characters' preference of play / toys differs by gender, too. In compliance with the idea of "girl toys" and "boy toys" in the society, girls play with dolls while boys play rather with ball and toy cars in the cartoon.

It was discovered in the research that parents' levels of attending to children differ by gender. Accordingly, mother is assigned to be in charge of childcare. Yet, it was seen that male characters scarcely attend to children, which mostly appears in work generally compliant with their own genders. Mother is the parent who takes the main responsibility for the child in society, too. Father is the parent who stays in the background in childrearing compared to mother and contributes to household rather financially. This finding indicates that the cartoon *Niloya* reflects the general understanding of role in gender. Gender stereotypes present in our society cause children to take their parents as examples through impersonation as of early ages and to internalize these parental roles and exhibit a gendered attitude in future.

It can be recommended in accordance with the results achieved in the study, also when considering that children watch cartoons frequently and accept them without associating with real life, that cartoons should not involve gender stereotypes and negative behaviors about women-men inequality and should be created in company with child development specialists, psychologist or preschool teachers who are sensitive about the gender equality. It can be ensured that parents and teachers watch cartoons before having children watch them and pay attention to choosing cartoons which do not involve gender stereotypes or watch the cartoon with children to explain the points about gendered attitudes in a proper language, therefore enabling them to take responsibility and producing ideas for the elimination of this inequality. It can be eventually said that it is a necessity to lay emphasis on researches that analyze mass media in terms of gender.