

SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL POLICY STUDIES

CİLT: 25 SAYI: 66 OCAK - MART 2025

T.C. AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI HAKEMLİ DERGİSİ



SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

Hakemli Araştırma Dergisi

Sahibi

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı adına
Uğur KORKMAZ

Bilimsel Yayın Koordinatörü

Emre TÖRE

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Aslı ÇOŞKUN

Yönetim ve İletişim

Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi 2177. Sokak No: 10/A

Çankaya – ANKARA

e-posta: spcdergisi@aile.gov.tr

web: <http://dergipark.gov.tr/spcd>

Yayın Türü

Yaygın Süreli Yayın

E-ISSN

2651-4265

Grafik Tasarım / Uygulama

Enes ÇAĞATAY

Yapım

Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşler yazarına aittir.

© Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazı, makale, fotoğraf ve illüstrasyonların elektronik ortamlar da dahil olmak üzere kullanma ve çoğaltılma hakları sadece Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına aittir. Yazılı ön izin olmaksızın yazıların tamamının ya da bir bölümünün çoğaltılması yasaktır.

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi üç (3) ayda bir yayımlanır.

TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.

SOBIAD Index tarafından dizinlenmektedir.

SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL POLICY STUDIES

CİLT: 25 SAYI: 66 OCAK - MART 2025

T.C. AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI HAKEMLİ DERGİSİ

EDİTÖR

Doç. Dr. Olgun GÜNDÜZ

EDİTÖR YARDIMCISI

Leyla Zeynep ÇAMLI

Betül TEKBAŞ HELVACI

YAYIN KURULU

- Doç. Dr. Fatih ALTUN * Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Esmâ ATASOY * Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. İshak AYDEMİR * Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih AYSAN * Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel BOZKURT * İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Nergis DAMA * Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Zekiye DEMİR * Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ercüment ERSANLI * Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Melih ERZEN * Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY * Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Oya HAZER * Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hicran Özlem İLGİN * Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Azize Aslıhan NİŞANCI * Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayrunnisa ÖZDEMİR * Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Emine ÖZMETE * Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ŞENTÜRK * İstanbul Üniversitesi
Dr. Emre TÖRE * Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
Prof. Dr. Hakan TÜRKÇAPAR * Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Dikmen YAKALI * İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü
Prof. Dr. Sutay YAVUZ * Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

DANIŞMA KURULU

- Doç. Dr. Sadettin Burak AÇIKEL * Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Emrah AKBAŞ * Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Emine AKYÜZ * Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan AVCI * Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Didem AYDOĞAN * Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Şaziye Senem BAŞGÜL * Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsamettin ÇETİN * Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Halide Nur ÖZÜDOĞRU ERDOĞAN * Polis Akademisi
Doç. Dr. Zahide ERDOĞAN * Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Şerif ESENDEMİR * Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Fuat GÜLLÜPİNAR * Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün HASGÜL * Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye MAVİLİ * Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem ÖZDEMİR * İstinye Üniversitesi
Prof. Dr. Ziynet Seldağ Güneş PESCHKE * Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Müge ŞEN * Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TURHAN * Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Zehra UÇANOK * Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Berfin VARİŞLİ * Maltepe Üniversitesi

*Bu sayfada yer alan isimler soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

BİLİMSEL YAZIŞMA

Makaleler ile ilgili tüm soru ve yazışmalarınız için:

Leyla Zeynep ÇAMLİ

Betül TEKBAŞ HELVACI

e-posta:spcdergisi@aile.gov.tr

Kıymetli Okurlarımız,

2025 senesinin ilk sayısı olan 66. sayımızla yeniden karşınızdayız. Bu sayıda, görme engelliler, tek ebeveynli aileler, dijital ebeveynlik ve aile içi iletişim, Suriyeli çocuklar, yaşlıların sosyal medya kullanımı, depresyon ve koruyucu aile olmak, engelli kadınların çalışma hayatı konularında yapılan çalışmalara yer veriliyor. Bir kısmı tezlerden, proje çıktılarından ve sahadan alınan verilere dayalı bu çalışmaları, politika yapıcılara, sahadaki uygulayıcılara, alana ve alanyazına yapacağı katkılar açısından önemsedığimizi belirtmek istiyoruz.

Bu sayımızda 7 çalışmaya yer veriyoruz.

İlk çalışma Merve DEMİRDÖVEN, Aylin ARICI ve Taner ARTAN tarafından birlikte kaleme alınan “Bir Başka Açıdan Akademi: Görme Engelli Lisansüstü Öğrencilerin Deneyimleri” isimli makaledir. Bu çalışmada, lisansüstü düzeyde eğitim alan görme engelli bireylerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri çözüm yolları ile talepleri incelenmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri arasında en çok; “akademisyen olma, mesleki kariyerlerinde ilerleme ve akademik alanda engellilikle ilgili konulara yeni ve farklı bakış açıları kazandırma” düşünceleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların, sesli kaynakların yetersiz oluşu sebebiyle sınavlara tam anlamıyla hazırlanamadıkları, rehber yolların olmaması nedeniyle kampüs içerisinde yön bulmakta güçlük çektikleri, ekran okuyucu desteklemediği için veri analiz yazılımlarını kullanamadıkları saptanmıştır. Görme engelli öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları engellerin ortadan kaldırılması ve öğrenci katılımının artırılması için; ekonomik destek ve kaynakların artırılması, akademik personelin eğitimi, erişilebilirlik politikalarının güçlendirilmesi, toplumsal farkındalık kampanyalarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

“Tek Ebeveynli Olmak Bir Dezavantaj Mı? İki Ebeveynli Ailelerin Görüşleri” isimli Tuğba ÖZÇELİK, Tuğçe ERVANSEL YÜKSEL ve Mine KOYUNCU ŞAHİN tarafından birlikte yapılan çalışma derginin ikinci makalesidir. Çalışmada, iki ebeveynli ailelerin, tek ebeveynli aile ve çocuklar hakkında görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen bulgular sonucunda ‘tek ebeveynli olmanın getirileri’, ‘tek ebeveynli çocukların olası problemleri’, ‘tek ebeveynli çocukların problemlerine karşı diğer ebeveynlerin yaklaşımı’, ‘tek ebeveynli çocuk ile arkadaşlığa bakış açısı’ ve ‘çevreye adaptasyonu kolaylaştırmada öneriler’ olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Buna göre ebeveynler çoğunlukla, boşanmış ailelerden gelen çocukların davranış problemlerine sahip olabileceğini ancak kendi çocuklarının, bu çocuklarla arkadaşlık etmesinde sakınca olmadığını ve bu çocuklara destek olunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul, öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birimi ve yerel yönetimlerin de bu çocuklar ile ailelerine yardımcı olmaları gerektiğinin ebeveynler tarafından belirtilmesi de elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Derginin üçüncü makalesi “Dijital Ebeveynliğin, Aile İçi İletişim ve Velinin Eğitime Katılımı Üzerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli” ismiyle Hanifi PARLAR ve Sevda DERE tarafından birlikte yapılan çalışmadır. Bu çalışmada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkilerinin araştırılmaktadır. Araştırma kapsamında, “aile değerlendirme ölçeği iletişim boyutu”, “veli katılım ölçeği” ve “Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri, İstanbul’da yaşayan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören çocuğu olan 401 ebeveynnden çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmada dijital ebeveynliğin, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerine etkisi Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz edilmiştir. Dijitalleşme süreçlerinin artmasıyla ebeveynlerin çocukların gelişimindeki rolü ve aile iletişiminin önemi artmakta olduğu, bu kavramların birlikte ele alınması ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından tedbirlerin oluşturulması çocukların gelişimini destekleyici role sahip olacağı ifade edilmektedir.

Dördüncü çalışma Kamil ALPTEKİN, Döne AYHAN, Demet AKARÇAY ULUTAŞ ve Dilara USTABAŞI GÜNDÜZ tarafından birlikte kaleme alınan “Okullaşamayan Suriyeli Çocuklar: Profesyoneller Perspektifinden Bir Değerlendirme” isimli İngilizce makaledir. Bu çalışmada Suriyeli çocukların okula gidememe nedenlerini

anlamak ve açıklamak hedeflenmektedir. Nitel araştırma prosedürüne göre tasarlanan bu çalışmada, Konya'daki Suriyeli çocuklar ve aileleriyle birebir çalışmalar yürüten kamu ve sivil toplum kuruluşlarında çalışan 15 profesyonel ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sonucunda, ekonomik zorluklar, eğitimde kültürel engeller, belirsizlik ortamı, gettolaşmanın yansımaları, okula kaydolmada başarısızlık ve eğitim sistemindeki engeller olmak üzere altı tema belirlenmiş ve bu temaların Suriyeli çocukların düşük okullaşmasında rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Çalışma, okula gidemeyen Suriyeli çocukların eğitim sistemi içinde yer alması için daha fazla çaba gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, okulların kapasitesinin geliştirilmesi, mesleki eğitimin genişletilmesi, çok sektörlü ve çok aktörlü bir çalışma mekanizması oluşturulması ve okul sosyal hizmet uygulamasının başlatılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Ayşe Sena KEÇECİ, Merve ŞİŞMAN ve Muhammed Şükrü AYDIN tarafından birlikte kaleme alınan “Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Motivasyonlarının ve Sosyal Karşılaştırma Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışma derginin beşinci makalesidir. Çalışmada, yaşlılık dönemindeki bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını ve sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma yaşları 60 ile 76 arasında değişen (Ort= 64,33) toplam 30 katılımcı (17’si kadın) ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda iki tema oluşturulmuştur: “sosyal medya kullanım motivasyonları” ve “sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılar”. Sosyal medya kullanım motivasyonları temasının altında “ilişki, vakit geçirme, bilgi edinme, takip etme ve paylaşım yapma” kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktıları ise yukarı ve aşağı yönlü sosyal karşılaştırma olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar önceki bulgularla benzerlikleri ve farklılıkları üzerinden tartışılmıştır.

Derginin altıncı makalesi “Deprem ve Koruyucu Aile Olmak: Nitel Bir Çalışma” ismiyle Beyza ŞANAL GÜNGÖR ve Nilüfer KOÇTÜRK tarafından birlikte kaleme alınan çalışmadır. Bu çalışmada, koruyucu annelerin travma sonrası çocuklarıyla ilişkilerinde karşılaştıkları zorlukları, stresle başa çıkma becerilerini ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamak hedeflenmektedir. Fenomonolojik desende yürütülen çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle on katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler, 20-40 dakika süren çevrim içi

yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların deneyimleri beş tema altında toplanmıştır: “yaşam tecrübeleri”, “psikofizyolojik durum”, “ebeveyn olarak ihtiyaçlar”, “ebeveyn-çocuk ilişkileri” ve “psikososyal destek ihtiyaçları”. Yaşam tecrübeleri temasında “fiziki yaşam ortamına dair zorluklar”, “koruyucu aile olmak” ve “psikolojik baş etmeye çalışmak” yer almıştır. “psikofizyolojik durum” teması “duygusal durum”, “bilişsel durum” ve “davranışsal durumları” içermektedir. “Ebeveyn olarak ihtiyaçlar” teması “psikososyal ihtiyaçlar” ve “çocuğun gereksinimlerini yerine getirme” olarak belirlenmiştir. “Ebeveyn-çocuk ilişkileri” temasında “psikolojik zorlukların ilişkiye etkisi” ve “bağın güçlenmesi” vurgulanmıştır. “Psikososyal destek ihtiyaçları” ise “çocuğun psikolojik belirtilerine” ve “ebeveyn eğitime” yönelik destekleri kapsamaktadır. Sonuç olarak, koruyucu annelerin afet sonrası çocuklarına uygun ebeveynlik yapabilmeleri için psikososyal ve eğitsel desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

“Görme Engelli Kadınların Çalışma Hayatında Karşılaştıkları Güçlükler Üzerine Nitel Bir Araştırma” ismiyle Burak Can KORKMAZ ve Deniz TANRISEVEN tarafından birlikte İngilizce yapılan çalışma derginin yedinci ve son makalesidir. Bu çalışmada engelli bireylerin ve kadınların ayrı ayrı yaşadıkları sorunlar literatürde ayrıntılı bir şekilde incelenerek spesifik bir grup olarak görme engelli kadınların istihdamda yaşadıkları sorunlar ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında en az beş yıldır aktif olarak çalışan görme engelli kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklem seçimi konusunda hem görme engelli hem de kadın bireylere ulaşılması amacıyla ölçüt örneklem yönetimi kullanılmıştır. Bu çalışma 20 görme engelli kadın ile gerçekleştirilmiş olup açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre tam zamanlı bir işte çalışan görme engelli kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları güçlükler "kusurlu çalışma sistemi", "iş arkadaşları ve yöneticiler arasında bilgi ve farkındalık eksikliği", "cam tavan sorunu", "ayrımcılığın sonucu olarak ortaya çıkan özgüven sorunu", "ayrımcılığa yol açan toplumdaki engeller", "erişim sorunları" olarak bulunmuştur.

Çalışmaların faydalı olması temennisiyle iyi okumalar, selamlar...

Doç. Dr. Olgun GÜNDÜZ

Editör

İÇİNDEKİLER

Bir Başka Açıdan Akademi: Görme Engelli Lisansüstü Öğrencilerin Deneyimleri A Different Perspective on Academia: Experiences of Visually Impaired Individuals in Postgraduate Education	11
<i>Merve DEMİRDÖVEN, Aylin ARICI, Taner ARTAN</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Tek Ebeveynli Olmak Bir Dezavantaj Mı? İki Ebeveynli Ailelerin Görüşleri Is Being A Single Parent A Disadvantage? Views of Two-Parent Families	47
<i>Tuğba ÖZÇELİK, Tuğçe ERVANSEL YÜKSEL, Mine KOYUNCU ŞAHİN</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Dijital Ebeveynliğin, Aile İçi İletişim ve Velinin Eğitime Katılımı Üzerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli The Effect of Digital Parenting on Family Communication and Parent Participation in Education: Structural Equality Model	79
<i>Hanifi PARLAR, Sevda DERE</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Syrian Children out of Education: An Evaluation from Professionals' Perspective Okullaşamayan Suriyeli Çocuklar: Profesyoneller Perspektifinden Bir Değerlendirme	111
<i>Kamil ALPTEKİN, Döne AYHAN, Demet AKARÇAY ULUTAŞ, Dilara USTABAŞI GÜNDÜZ</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Motivasyonlarının ve Sosyal Karşılaştırma Eğilimlerinin İncelenmesi Examination of Social Media Usage Motivations and Social Comparison Tendencies Among Older Adults	141
<i>Ayşe Sena KEÇECİ, Merve ŞİŞMAN, Muhammed Şükrü AYDIN</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Deprem ve Koruyucu Aile Olmak: Nitel Bir Çalışma Earthquake and Being A Foster Family: A Qualitative Study	175
<i>Beyza ŞANAL GÜNGÖR, Nilüfer KOÇTÜRK</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	
Qualitative Research on the Challenges Encountered by Visually Impaired Women in Working Life Görme Engelli Kadınların Çalışma Hayatında Karşılaştıkları Güçlükler Üzerine Nitel Bir Araştırma	207
<i>Burak Can KORKMAZ, Deniz TANRISEVEN</i>	
<i>Araştırma Makalesi</i>	

BİR BAŞKA AÇIDAN AKADEMİ: GÖRME ENGELLİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ

Merve DEMİRDÖVEN¹

Aylin ARICI²

Taner ARTAN³

Öz

Bu araştırmada, lisansüstü düzeyde eğitim alan görme engelli bireylerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri çözüm yolları ile talepleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, lisansüstü programa kayıtlı olan veya bir lisansüstü programdan mezun 10 görme engelli bireyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Verileri analiz etmek için betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre katılımcıların lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri arasında en çok; “akademisyen olma, mesleki kariyerlerinde ilerleme ve akademik alanda engellilikle ilgili konulara yeni ve farklı bakış açıları kazandırma” düşünceleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların, sesli kaynakların yetersiz oluşu sebebiyle sınavlara tam anlamıyla hazırlanamadıkları, rehber yolların olmaması nedeniyle kampüs içerisinde yön bulmakta güçlük çektikleri, ekran okuyucu desteklemediği için veri analiz yazılımlarını kullanamadıkları saptanmıştır. Görme engelli öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları engellerin ortadan kaldırılması ve öğrenci katılımının artırılması için; ekonomik destek ve kaynakların arttırılması, akademik personelin eğitimi, erişilebilirlik politikalarının güçlendirilmesi, toplumsal farkındalık kampanyalarının arttırılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, engelli öğrenciler, görme engelli öğrenciler

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eposta: merve-demirdoven23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4282-6391

² Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: aylin.arici@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3872-2984

³ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: taner.artan@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8716-2090

DEMİRDÖVEN M., ARICI A., ARTAN T. (2025). Bir Başka Açıdan Akademi: Görme Engelli Lisansüstü Öğrencilerin Deneyimleri. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25(66), 11-46. DOI:10.21560/spcd.vi.1388616

A DIFFERENT PERSPECTIVE ON ACADEMIA: EXPERIENCES OF VISUALLY IMPAIRED INDIVIDUALS IN POSTGRADUATE EDUCATION

Abstract

In this study, why visually impaired individuals prefer postgraduate education, the challenges they face during this process, the strategies they develop to cope with these challenges, and their demands are examined. In the research, in-depth interview technique, one of the qualitative research methods, was used. The data was obtained using the snowball technique, through in-depth online interviews with 10 individuals with visual impairment who were enrolled in a graduate program or graduated from a graduate program. Data was analyzed by descriptive analysis method. This study found that the most common reasons of choosing a postgraduate education were the thought of “becoming an academician, advancing in professional careers, and gaining new and different perspectives on disability-related issues”. It was determined that the participants could not fully prepare for the exams due to insufficient audio resources, had difficulty finding their way around the campus and could not use data analysis software. In order to eliminate the barriers faced by visually impaired students in postgraduate education and to increase student participation, it is necessary to enhance economic support and resources, provide training for academic staff, strengthen accessibility policies, and increase public awareness campaigns.

Key Words: *Postgraduate education, students with disabilities, students with visual impairment*

GİRİŞ

Engellilik, yalnızca bireysel bir durum olmanın ötesinde, toplumsal, ekonomik ve politik dinamiklerle şekillenen çok boyutlu bir olgudur. Tanımlanma biçimi, tarihsel süreçte değişkenlik göstermiş; içinde bulunulan dönemin bilimsel gelişmeleri, sosyoekonomik koşulları ve kültürel değerleri doğrultusunda farklı anlamlar kazanmıştır (Güloğlu, 2022, s. 300). Bu bağlamda, engelliliği salt bireysel bir farklılık olarak ele almak yetersizdir. Engelli bireylerin yaşam deneyimleri, erişilebilirlik politikaları, hukuki düzenlemeler ve eğitim sistemlerinin kapsayıcılığı ile doğrudan ilişkilidir.

Engelliliğe ilişkin tarihsel bakış açıları incelendiğinde, farklı dönemlerde farklı modellerin öne çıktığı görülmektedir. Erken dönemlerde ahlaki ve bireysel eksiklikle ilişkilendirilen engellilik, sanayileşmeyle birlikte tıbbi bir çerçevede ele alınmış, 20. yüzyıldan itibaren ise bireyin yetersizliklerinden ziyade toplumsal yapıların dönüşümüne odaklanan sosyal model daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Günümüzde, engelli bireylerin hak temelli bir yaklaşımla toplumsal hayata tam katılımını sağlamak, sürdürülebilir bir eşitlik anlayışı açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim, bireyin sosyal, ekonomik ve kültürel sermayesini güçlendiren en önemli araçlardan biridir. Ancak, engelli bireyler yükseköğretim sürecinde fiziksel erişilebilirlikten akademik materyallere ulaşım sorunlarına, toplumsal önyargılardan destek mekanizmalarının yetersizliğine kadar çok boyutlu engellerle karşılaşmaktadır. Literatürde engelli bireylerin eğitimde karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmaların büyük çoğunluğu lisans düzeyine odaklanmaktadır. Buna karşın, lisansüstü eğitim sürecindeki engelli bireylerin deneyimlerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa lisansüstü eğitim, akademik gereklilikleri ve işleyişi bakımından lisans eğitiminden farklıdır ve bu durum, engelli bireylerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin ve geliştirdikleri başa çıkma stratejilerinin de farklılaşmasına neden olabilmektedir.

Bu çalışma, lisansüstü eğitim gören görme engelli bireylerin akademik yaşantılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri, karşılaştıkları zorluklar, geliştirdikleri çözüm mekanizmaları ve akademik

ortamlara yönelik talepleri ele alınacaktır. Kişisel anlatılara dayalı nitel bir araştırma yöntemi benimsenerek, lisansüstü eğitimin engelli bireyler için nasıl bir deneyime dönüştüğü, hangi alanlarda destekleyici düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ve eğitim politikalarının nasıl geliştirilebileceği tartışılacaktır. Bu bağlamda, çalışma, yükseköğretimde kapsayıcı politikalar oluşturulmasına katkı sunmayı ve engelli bireylerin akademik hayata daha etkin katılımını desteklemeyi hedeflemektedir.

Engelliliğin Tarihsel Süreci

Tarih boyunca engellilik farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş ve engelli insanlara yönelik tutumlar da bu doğrultuda değişkenlik göstermiştir. Her çağda ve her toplumda benzer bir sıra takip ettiğini söylemek mümkün olmasa da engelliliğin önce ahlaki ve tıbbi yaklaşımlarla ele alındığını, 1960'lı ve 1970'li yıllardan itibaren ise sosyal yaklaşımların ön plana çıkmaya başladığını söylemek mümkündür. Ahlaki yaklaşımlara göre engellilik, kişinin veya ailesinin işlemiş olduğu bir günahın bedeli olarak Tanrı tarafından verilmiş bir cezadır (Retief ve Letšosa, 2018, s. 2) ya da yalnızca az sayıdaki insana bahsedilen benzersiz bir ödüldür (Okur ve Erdugan, 2010, s. 249). 1800'lü yıllarda başlayan Sanayi Devrimi ve bilimsel alanda meydana gelen ilerlemeler ise engelliliğin tıp mesleğinin uzmanlık alanı olarak görülmesine neden olmuş ve engelliliğin "düzeltmesi gereken bir durum" olarak anlaşılmasına yol açmıştır (Okur ve Erdugan, 2010, s. 250). Bu iki yaklaşımda ortak olan nokta, engelliliği bireysel bir durum olarak kavramaları ve sosyal koşullarla ilişkisini göz ardı etmeleridir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda ise engelli aktivistler ve yakınları tarafından başlatılan mücadeleler engelliliğin ele alınış biçiminde radikal bir dönüşüm meydana getirmiştir (Kaldık, 2022, s. 675). Engelli aktivistler ve yakınları, yeti farklılıkları olan insanların farklılıkları dışlayan çağdaş sosyal organizasyonlar ve olumsuz toplumsal tutumlar tarafından engellendiğini ileri sürerek engelliliğin sosyal bir inşa olduğuna işaret etmişlerdir (Shakespeare ve Watson, 2001, s. 10-11; Burcu, 2015, s. 12). Sosyal model olarak adlandırılan bu düşünce, günümüzde de etkisini sürdürmeye devam etmektedir.

Engelli Öğrenciler İçin Eğitim Politikaları, Mevzuat ve Erişilebilirlik

Kavramlar, tanımlar, anlayışlar ve yaklaşımlar tarih boyunca farklılaşsa da engelli insanlar toplumsal yaşamın hemen hemen neredeyse tüm alanlarında

çeşitli sorunlar yaşamışlar ve günümüzde de halen yaşamaktadırlar. Bu toplumsal alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim kurumu, bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal fırsatlara erişimini arttırarak ve bireylere kendilerini gerçekleştirme imkânı sağlayarak toplumların gelişiminde merkezi bir rol oynar. Bu nedenle, eğitimin toplumun tüm kesimleri için erişilebilir olması son derece önemlidir (Kilpatrick vd., 2017, s. 747). Engelli olmayan insanlarla kıyaslandığında oranları çok düşük olmaya devam etse de (Gibson, 2012, s. 354) lisans öğrenimi alan ve lisans derecesini tamamlayan engelli öğrencilerin oranı giderek artmaktadır (Baker vd., 2012, s. 309; Dryer vd., 2016, s. 420; Biggeri vd., 2020, s. 909). Türkiye’de de durum benzerdir. Yükseköğretim Kurulu Engelli öğrenci komisyonunun öncelikli hedeflerinden biri de “engelli öğrencilerin yükseköğrenim sürecine tam katılımını sağlamak” tır (Melekoğlu, 2017). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nde de farklı yıllarda ve farklı üniversitelerdeki engelli öğrenci sayısını görmek mümkündür. Örneğin, İstanbul Üniversitesi’nin 2013-2014 yılında 119, 2014-2015 yılında 208, 2015-2016 yılında 646, 2016-2017 yılında 945, 2017-2018 yılında 1228, 2018-2019 yılında 1670, 2019-2020 yılında 2252, 2020-2021 yılında 3707, 2021-2022 yılında 4528 ve 2022-2023 yılında 5621 engelli öğrencisi bulunmaktadır. Lisans eğitimi alan öğrenci sayısındaki artış dikkat çekicidir. Vakıf üniversitelerinin engelli öğrenci sayısında da son 10 yıl içinde artış olmuştur (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) Bu artışı, Türkiye’de her geçen gün engelli öğrencilere yönelik eğitim-öğretim hizmetinin kapsamının genişlemesi ile açıklamak mümkündür. Örneğin, üniversiteye giriş sınavlarında birtakım tedbirler alınmakta, başvuran öğrencilerin engel türüne göre sınav ortamı hazırlanmaktadır (Mengi, 2019).

Engellilerin sosyal içerilmesine ve kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine yönelik yapılan artan sayıdaki ulusal ve uluslararası çalışmaların bu gelişmenin yaşanmasında büyük bir rol oynadığı söylenebilmektedir (Gibson, 2012, s. 354). Ülkelerin engellilere karşı ayrımcılığı önlemeyi ve yüksek öğrenimi herkes için erişilebilir kılmayı taahhüt eden ulusal mevzuatları (Moswela ve Mukhopadhyay, 2011, s. 308) ve engellilerin eğitim hakkını güvence altına alan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (Moriña vd., 2016, s. 353) gibi uluslararası gelişmeler bu çalışmalar arasında gösterilebilir. Ayrıca, engelliliği yalnızca tıbbi yönüyle

ele alan tek boyutlu yaklaşımlardan engelliliğin sosyal yönünü öne çıkaran kapsayıcı anlayışlara doğru yaşanan değişimin rolü de yadsınamaz (Opini, 2012, s. 77). Ülkemizde ise engellilerle ilgili kurumsal ve mevzuat yönlü kapsamlı çalışmalar 1996 yılında Başbakanlığa bağlı olan Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖİB) ile başlamıştır. Engelliler ile ilgili uluslararası politikaların oluşturulmasına katkıda bulunmak, engellilerin problemlerini araştırmak ve çözüm önerileri sunmak, engellilere yönelik hizmetlerin etkin ve verimli bir şekilde sürdürülmesini sağlamak, engellilik alanında ulusal ve uluslararası kuruluşlar ile işbirliği yapmak, koordinasyonu sağlamak gibi görevleri bulunan başkanlık 2011 yılında “Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri” olarak yeniden yapılandırılmıştır. 5378 sayılı Engelliler Kanunu’nun 15. maddesi ise eğitim ile ilgilidir. Bu kanun maddesi ile *“Engelliliğin önlenmesi, engellilerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ile her bakımdan gelişmelerini ve önlerindeki engelleri kaldırmayı sağlayacak tedbirleri alarak topluma katılımlarını sağlamak ve bu hizmetlerin koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yapmak”* amaçlanmaktadır. Bu madde kapsamında, engelli bireylerin eğitim almasının engellenemeyeceği ve özel durumları dikkate alınarak bütünleşmiş ortamlarda, engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânının sağlanacağı hükme bağlanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde de engelli bireylerin eğitim hayatlarını kolaylaştırmak için araç gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engellilere uygun eğitim, araştırma ve barınma imkânlarının oluşturulması için “Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezi” kurulması hükmü getirilmiştir. Yükseköğretim kurumunca yapılan bazı düzenlemeler ise şu şekildedir; 2006 yılında Engelli Öğrenci Yönetmeliği hazırlanmış ve resmi gazetede yayımlanmıştır. Üniversite bünyesinde komisyonlar ve engelsiz öğrenci birimleri oluşturulmuştur. “Engelli Öğrenci Komisyonu” 2009 yılında somut çalışmalar yapmak üzere tekrar yapılandırılmıştır. Engelli öğrencilerin karar mekanizmalarına katılımlarını arttırmak, eşitlik ve ayrımcılıkla mücadele etmek, entegrasyonu güçlendirmek, izolasyonu önlemek, erişilebilirlik/ulaşılabilirlik ve engelsiz üniversite, bireysel farklılıklara saygı gibi temel hedefler hayata geçirilmiştir. Günümüzde de özellikle erişilebilirlik konusunda teknolojinin imkânlarından faydalanılmaktadır. Diğer yandan açık öğretim, uzaktan öğretim, pandemi sürecinde geliştirilen yeni eğitim programları engelli öğrencilerin erişilebilirliği

ve dolayısıyla eğitimi açısından son derece önemlidir (Arı, 2019; Kalaç ve Kılınç, 2023).

Engelli Öğrenciler, Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Sosyal Politika İlişkisi

Engelli bireylerin eğitimi yalnızca bireysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal yapılar, politikalar ve sosyal eşitsizliklerle ilişkilidir. Engelli öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların temelinde, eğitim kurumlarının fiziksel ve dijital altyapı yetersizliklerinin yanı sıra aileye dayalı nedenler, toplumsal sınıf farklılıkları ve ayrımcılık gibi yapısal faktörler yer almaktadır. Bu faktörlerin, engelli bireylerin eğitim süreçlerini ve topluma tam katılımlarını derinden etkilediği açıktır. Bu nedenle, engelli bireylerin eğitimi yalnızca bireysel veya pedagojik bir konu olarak değil, geniş bir sosyal politika bağlamında ele alınmalıdır.

Aile, toplumsal sınıf ve eşitsizlikler

Eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin yalnızca okula erişimlerini değil, bu sürece tam katılımlarını ve eğitimden eşit şekilde yararlanmalarını ifade eder. Ancak, engelli bireyler söz konusu olduğunda, ailelerin sosyoekonomik durumu da bu süreci büyük ölçüde şekillendirmektedir. Düşük gelir düzeyine sahip aileler, çocuklarının özel gereksinimlerini karşılamakta zorlanabilir, bu da eğitim materyallerine erişimden fiziksel ulaşım imkânlarına kadar geniş bir yelpazede eşitsizliklere yol açabilir (Yılmaz ve Kahraman, 2023, s. 30). Ayrıca, ailelerin eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları, engelli bireylerin eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, engelli bireylerin eğitime erişimi, ekonomik yardımlar, burslar ve diğer sosyal destek mekanizmalarıyla desteklenmediği takdirde, bu bireyler eğitim süreçlerinden dışlanabilir.

Ayrımcılık ve toplumsal tutumlar

Engelli bireylerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar yalnızca fiziksel veya ekonomik engellerle sınırlı değildir. Ayrımcılık ve olumsuz toplumsal tutumlar, bu bireylerin eğitime tam katılımlarını engelleyen en önemli faktörler arasında bulunmaktadır (Freer ve Kaefer, 2021, s.55). Ayrıca, engelli üniversite öğrencilerini etkileyen tutumsal faktörler, üniversite ortamının barındırdığı yapısal ve çevresel eşitsizliklere göre daha zor fark edilebilir (Fleming vd., 2017, s. 217). Özellikle akademik personelin ve diğer öğrencilerin engelli

bireylere yönelik önyargıları, onların eğitimde eşit fırsatlar elde etmelerini zorlaştırmaktadır. Örneğin, Yunanistan'da yapılan bir çalışmada, öğretim üyelerinin engelli öğrencileri destekleme noktasındaki bilgi eksikliği ve kayıtsız tutumlarının, engelli öğrencilerin akademik bilgiye erişimlerini kısıtladığı gösterilmiştir (Vlachou ve Papananou, 2018). Benzer şekilde, İspanya'da yapılan bir araştırmada, akademik personelin çeşitliliği yönetme konusundaki yetersizliklerinin, engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde büyük bir sorun olduğu belirtilmiştir (Moriña vd., 2016). Öğretim üyelerinin olumsuz tutumları, engelli öğrencileri bölümlerini değiştirmek zorunda dahi bırakabilmektedir (Hong, 2015, s. 216). Öte yandan, bazen de öğretim üyeleri engelli öğrencilerin ihtiyaç duydukları düzenlemeleri uygulama konusunda istekli olurlar ama yüksek sınıf mevcudiyetleri, zaman kısıtlılığı, bilgi eksikliği, kaynak yetersizliği ve üniversitedeki işleyişten ileri gelen başka kurumsal sınırlılıklar söz konusudur (Bunbury, 2018, s. 977; Sandoval vd., 2020, s. 736).

Engelli öğrenciler, engelli olmayan akranları tarafından da olumsuz önyargı ve tutumlara maruz bırakılabilir ve kendilerini dışlanmış hissedebilirler (Freer, 2023, s. 665). Öyle ki, araştırmalarda aidiyet ve kampüs ikliminden duyulan memnuniyet düzeyinin engelli öğrencilerin okulda kalma sürelerini yordayabileceği ifade edilmiştir (Fleming vd., 2017, s. 225). Bu tür ayrımcı tutumlar, engelli öğrencilerin yalnızca eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerinde de dışlanma yaşamasına neden olmaktadır. Diğer yandan engelli bireyler, önyargılardan ve ayrımcılıktan kaçınmak için engellerini gizleme eğiliminde olabilirler (Grimes vd., 2018, s. 651; Meeks vd., 2021, s. 2). İhtiyaç duydukları desteği talep edemeyen bireyler (De Cesarei, 2015) daha fazla sorunla mücadele etmek zorunda kalabilirler (Kilpatrick vd., 2017, s. 756). Bu durum, engelli bireylerin sosyal izolasyon yaşamalarına ve eğitimden daha fazla kopmalarına yol açabilir (Carroll vd., 2020, s. 814).

Sosyal politikaların rolü

Engelli bireylerin eğitim sürecine tam katılımını sağlamak için yalnızca eğitim kurumlarının erişilebilir hale getirilmesi yeterli değildir. Sosyal politikalar, ailelerin sosyoekonomik koşullarını iyileştirmekten, ayrımcılıkla mücadeleye kadar geniş bir yelpazede düzenlemeleri içermelidir. Örneğin, Türkiye'de 5378 sayılı Engelliler Kanunu, engelli bireylerin eğitim sürecine

tam katılımını sağlamak için önemli düzenlemeler içermektedir. Bu kanun, engelli bireylerin özel durumlarına uygun araç ve gereçlerin temin edilmesini, bütünsel eğitim ortamlarının oluşturulmasını ve engelli bireylere eğitimde eşit fırsatların sağlanmasını hükme bağlamaktadır.

Uluslararası düzeyde ise Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, engellilerin eğitim hakkını güvence altına alarak taraf ülkeleri bu konuda yükümlülük altına sokmaktadır. Bu tür düzenlemeler, yalnızca bireylerin eğitim hakkını korumakla kalmayıp, toplumsal yapıları da daha kapsayıcı hale getirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla engellilerin eğitime eşit katılımını sağlamak için toplumsal içerme temelli yaklaşımlar ve ayrımcılıkla mücadeleyi merkeze alan politikaların geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına büyük önem taşımaktadır (Karaca ve Nam, 2021, s. 167).

Eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcı yaklaşımlar

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, fiziksel erişilebilirlikten çok daha fazlasını içerir. Engelli bireyler için kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmak, yalnızca sınıfların fiziksel erişilebilirliğini sağlamakla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda dijital erişim, uygun müfredat materyalleri ve çeşitliliği yönetebilecek bilgiye sahip bir akademik kadro oluşturmayı da içermelidir. Bununla birlikte, ayrımcı tutumlarla mücadele etmek, farkındalık kampanyaları ve eğitmenlere yönelik kapsamlı eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Pandemi sürecinde yaygınlaşan açık öğretim ve uzaktan eğitim gibi dijital platformlar, engelli bireylerin eğitime erişimi açısından önemli fırsatlar sunmuştur (Arı, 2019; Kalaç ve Kılınç, 2023). Ancak, bu platformların erişilebilirliğini sağlamak için teknolojik altyapıların geliştirilmesi ve eğitim içeriklerinin engelli bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerekmektedir. Engelli bireylerin eğitimi, yalnızca bireysel çabalarla değil, toplumsal yapıların dönüşümü ve sosyal politikaların etkin uygulanmasıyla mümkün olabilir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmadığı sürece, engelli bireylerin toplumsal hayata tam katılımlarını ve bireysel potansiyellerini gerçekleştirmeleri mümkün olmayacaktır. Bu nedenle, sosyal politikalar, ailelerin ekonomik ve sosyal durumlarını iyileştirmekten, ayrımcılıkla mücadeleye ve eğitim sistemini daha kapsayıcı hale getirmeye kadar çok boyutlu bir yaklaşımı benimsemelidir.

Engelli bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, sadece bir insan hakkı meselesi değil, aynı zamanda toplumsal adaletin bir gerekliliğidir.

İlgili Alan Araştırmaları

Önceki bölümlerde, görme engelli lisansüstü öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin deneyimleri ayrıntılı olarak ele alınmış ve karşılaştıkları bireysel ve yapısal engeller tartışılmıştır. Konunun daha kapsamlı bir çerçevede ele alınabilmesi adına, ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalar incelenmiş ve ulaşılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Selçuk Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden 5'i görme, 5'i işitme ve 5'i ortopedik engelli olmak üzere 15 engelli lisans öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin kampüse ulaşım noktasında önemli zorluklarla karşılaştıkları ve kampüs içerisinde de üniversitelerin mimari yapısından kaynaklanan çeşitli fiziksel erişilebilirlik sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir (Tekin, 2019). Ülkemizde engelli lisans öğrencilerinin yaşadıkları sorunları ele alan ilk çalışma olan ve Burcu (2002) tarafından yürütülen çalışmada, kampüs içerisindeki fiziksel erişilebilirlik sorunlarının görme engelli öğrencilerin kantin, yemekhane, derslikler ve öğretim üyelerinin odalarına ulaşımını önemli ölçüde zorlaştırdığı saptanmıştır. Ayrıca, kampüs içerisindeki yolların bozuk olması, merdivenlerin sık ve düzensiz yapısı ve dersliklerdeki sıraların yerlerinin sürekli değiştirilmesi gibi durumların da öğrencilerin tek başlarına hareket etmelerini kısıtladığı belirlenmiştir. Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören 10 fiziksel engelli lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin üniversite yaşamından genel olarak memnun oldukları ancak akranları ve öğretim üyelerinin olumsuz önyargıları nedeniyle akademik ve sosyal gereksinimlerini karşılama süreçlerinde zaman zaman çeşitli engellerle karşılaşabildikleri bulunmuştur (Sevinç ve Çay, 2017). Görme ve bedensel engelli lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da engelli bireylerin eğitim haklarını güvence altına alan ulusal düzenlemelere rağmen üniversite yönetimlerinin gerekli önlemleri alma konusunda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun, engelli öğrencilerin eğitsel ve psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasında bazı eksiklikler yaşanmasına yol açtığı anlaşılmıştır (Sarı, 2007). Gana'da lisans eğitimlerini tamamlayan 24 görme engelli bireyle

gerçekleştirilen bir çalışmada ise lisans programlarının ve üniversite bünyesinde öğrencilerin beceri gelişimlerine yönelik düzenlenen kursların yalnızca çok küçük bir bölümünde görme engelli öğrencilerin erişilebilirlik gereksinimlerinin dikkate alındığı tespit edilmiştir. Bu durumun, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra iş yaşamına geçiş süreçlerinde öğrencilerin kariyer fırsatlarını önemli ölçüde kısıtladığı vurgulanmıştır (Odame vd., 2019). Pakistan'daki üniversitelerde okuyan görme engelli lisans öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım deneyimlerini inceleyen bir araştırmada, öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerinde dijital kaynaklardan yoğun şekilde yararlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, üniversite kütüphanelerinde erişilebilir dijital kaynakların kısıtlı olması nedeniyle bu öğrencilerin bilgi kaynaklarına bağımsız erişim süreçlerinde dezavantajlı duruma düştükleri de ortaya çıkmıştır (Akbar vd., 2022).

METODOLOJİ

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda, ele alınan problem kendi sosyal gerçekliği bağlamında incelenir ve problemin altında yatan öznel süreçleri keşfedebilmek amacıyla yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenir (Baltacı, 2019, s. 370). Nitel araştırmalar ayrıca, araştırmacıya araştırma sürecinin doğal bir parçası olma, konu ile ilgili kişilerle bire bir iletişim kurma ve yeni bakış açıları kazanma fırsatı sunar (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020, s. 158). Bu araştırmada, toplumsal yaşamı ve bireylerin davranışlarını anlayabilme çabasının bir ürünü olarak geliştirilmiş derinlemesine görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu görüşme tekniği, incelenen konuyla ilgili araştırmacı ve katılımcı arasında sözlü iletişime dayalı bir araştırma tekniğidir. Görüşmenin kilit noktası görüşmeci ve katılımcı arasındaki iletişimdir. Bu teknikle; keşfedilmemiş davranışlar, eğilimler, bilinmeyen veriler gün yüzüne çıkarılabilmektedir. Araştırmacının varsayımları sınanmakta, soru sorma ve cevap alma şekliyle bireylerin iç dünyası, ön yargıları ve düşünceleri açığa çıkartılmaktadır (Uslu ve Demir, 2023). Derinlemesine görüşme tekniğinde araştırmacının deneyimi çok önemlidir. Bu çalışmada birinci araştırmacı Sosyal Hizmet Bölümü lisans ve yüksek lisans sürecinde ilgili dersleri (araştırma teknikleri, görüşme teknikleri, iletişim becerileri) almış; derinlemesine görüşme becerisine sahip olmak için alanda uygulama

yapmıştır. Ayrıca araştırmanın başında yapılan üç pilot çalışma ses kaydına alınmış ve deneyimli diğer iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemelerin ardından görüşme sürecine başlanmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, bir lisansüstü programa kayıtlı olan veya lisansüstü bir programdan mezun olmuş 10 görme engelli birey oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin sosyo demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de belirtildiği gibidir. Araştırma kapsamında görüşme sağlanan katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde, araştırmacı araştırdığı konuyla ilgili bilgi, görüş veya deneyimlerinden yararlanabileceği bir ya da birkaç kişiyle temasa geçer ve bu kişilerin yönlendirmesiyle benzer süreçleri yaşamış diğer kişilerle de görüşme olanağı elde eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da görme engelli bir yüksek lisans öğrencisi ile görüşülmüş ve diğer katılımcılara da onunla benzer durumdaki başka isimleri önermesi sayesinde ulaşılmıştır.

Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada görüşmeler, 20.01.2023/20.02.2023 tarihleri arasında, araştırmacıların ve katılımcıların farklı illerde bulunmaları nedeniyle çevrim içi olarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmada derinlemesine görüşme çeşitlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından açık uçlu soruların belli bir plan ve sistematik olarak araştırmacıya yöneltilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Alınan yanıtlar anlamlarına göre sınıflandırılabilir (Uslu ve Demir, 2023).

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, 8 sorudan oluşan sosyo-demografik bilgi formu ve araştırmacıların ilgili literatür ışığında hazırlamış oldukları 6 ana temadan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; görme engelli bireylerin engellilik hakkındaki algılarını, lisansüstü eğitim almaya yönelik motivasyonlarını, lisansüstü programlara kabul kriterlerinden olan ALES ve YDS gibi merkezi

sınavlara hazırlık aşamasında yaşadıkları deneyimleri, sınavlar esnasında karşılaştıkları güçlükleri, erişilebilirliğe ilişkin görüşlerini, kendilerine yönelik tutumlara dair değerlendirmelerini, ve tez sürecine ilişkin fikirlerini belirlemek üzere hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle 10 ana tema olarak planlanmış ancak bazı yanıtların iç içe geçme ihtimaline karşılık ana temalar azaltılıp ana temalara ilişkin sorular artırılmıştır. Katılımcılara 6 ana tema içerisinde toplam 25 farklı soru yönlendirilmiştir. Araştırma öncesinde üç pilot çalışma yapılmış ve soruların daha kapsamlı ve anlaşılır olması için düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında veriler üzerinde kodlama işlemi yapılır ve birbiri ile ilişkili olduğu anlaşılan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur. Ayrıca, verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla veriler araştırmacıların yorumları ile birlikte sunulur. Bu yaklaşımda, araştırma bulgularını en iyi ifade eden katılımcı görüşleri doğrudan alıntılanabilir (Karataş, 2015).

Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 08-11-2022 tarihli ve 2022/382 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce tüm katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, görüşmelerin ses kaydına alınacağı belirtilmiş ve verilerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı katılımcılara detaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca, araştırma için hazırlanan bilgilendirilmiş onam formu tüm katılımcılarla çevrimiçi olarak paylaşılmıştır. Onam formunda yer alan bilgileri okuyup anladıklarına dair teyit alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Kişisel bilgilerin gizliliğini korumak amacıyla araştırmada katılımcıların gerçek isimlerini kullanmaktan kaçınılmış, bunun yerine katılımcı kelimesi kısaltılmış ve katılımcılar "K1", "K2" şeklinde 1'den 10'a kadar numaralandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmaktadır. Katılımcılara ilişkin sosyodemografik bilgiler Tablo1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod isim	Yaş	Cinsiyet	Medeni durum	Eğitim durumu	Çalışma durumu
K1	31	Kadın	Bekâr	Doktora öğrencisi	Çalışıyor
K2	40	Kadın	Evli	Yüksek lisans mezunu	Çalışmıyor
K3	29	Erkek	Bekâr	Doktora öğrencisi	Çalışıyor
K4	39	Kadın	Evli	Doktora öğrencisi	Çalışıyor
K5	30	Erkek	Evli	Yüksek lisans mezunu	Çalışıyor
K6	42	Erkek	Evli	Yüksek lisans öğrencisi	Çalışıyor
K7	37	Erkek	Evli	Yüksek lisans öğrencisi	Çalışıyor
K8	48	Kadın	Bekâr	Yüksek lisans mezunu	Çalışıyor
K9	32	Erkek	Evli	Yüksek lisans mezunu	Çalışıyor
K10	32	Erkek	Evli	Yüksek lisans mezunu	Çalışıyor

Katılımcıların yaşları 29 ve 48 arasında değişmektedir. Katılımcıların 6'sı erkek, 4'ü kadındır. 7 katılımcı evli, 3 katılımcı ise bekârdır. 5 katılımcı yüksek lisans mezunu, 3 katılımcı doktora öğrencisi ve 2 katılımcı yüksek lisans öğrencisidir. 9 katılımcı çalışmakta, 1 katılımcı ise herhangi bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların engel durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Engel Durumuna İlişkin Bilgiler

Kod isim	Engel durumu	Engel oranı
K1	Görme engelli	%100
K2	Görme engelli	%80
K3	Görme engelli	%100
K4	Görme engelli	%100
K5	Görme engelli	%100
K6	Görme engelli	%100
K7	Görme engelli	%100
K8	Görme engelli	%100
K9	Görme engelli	%100
K10	Görme engelli	%100

Araştırmaya katılan tüm bireyler görme engellidir. Engel oranları %80 ile %100 arasında değişmektedir.

Katılımcıların Engelliliğe İlişkin Görüşleri

Engellilik olgusunu nasıl anlamlandırdıklarını ve engelli olmayı nasıl deneyimlediklerini keşfetmek amacıyla katılımcılara bir dizi soru yöneltilmiştir. Katılımcıların hiçbiri için engelli olmak tek başına bir sorun teşkil etmemektedir. Onlar açısından zihinsel, ruhsal veya fiziksel farklılıklar insan çeşitliliğinin doğal bir parçası olarak görülmelidir. Farklılıklarını engel olarak deneyimlemek zorunda kalmalarını ise çevresel yapıların yalnızca toplumu oluşturan çoğunluğun ihtiyaçları gözetilerek tasarlanmasıyla ve farklılıkları olan insanlara yönelik olumsuz tutumlarla açıklayarak engelliliğin sosyal modeline gönderme yapmışlardır.

“Ben hızlı dönüşümün bütün aşamalarını yaşamış biriyim. Yani braille tabletle not tutmadan lisede Amerikan teybi kullanmaya, üniversitede bilgisayarla ders çalışma noktasına kadar bütün süreçleri yaşamış biriyim. Anlıyorum ki hayat dur durak bilmeden devam ediyor ve teknoloji geliyor. Dün bizim için engel teşkil eden şeyler bugün engel olmaktan çıkabiliyorsa demek ki engellilik bir farklılık. Yani bazı şeyler bana göre uyarlandığında pekâlâ ben de bu toplumda diğerleri kadar rahat ve konforlu bir yaşam sürebiliyorsam öyleyse bu bir farklılık” (K6).

Katılımcıların bir kısmı, sosyal yaşama katılımları arttıkça sahip oldukları yeti farklılıkları nedeniyle çeşitli sorunlar yaşamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Zamanla karşılaştıkları güçlüklerin uygun çevresel düzenlemelerin yetersiz oluşunun ve olumsuz toplumsal tutumların bir sonucu olduğunu fark ettiklerini aktarmışlardır. Bu farkındalık, engelliliğin kendilerinden kaynaklanmadığına, kendilerini engelli hale getirenin sosyal yaşam içerisinde önlerine konulan birtakım bariyerler olduğuna dair bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili olmuştur (K3, K4, K5).

“Yine çevresel ve toplumsal birtakım olaylar diyebilirim. Ben avukatım hukukçuyum, bizden hâlâ noterlerde hatta bazen bankalarda da şahit istenmesi, imzanın kabul edilmemesi ya da okuma yazma bilip bilmemenin sadece yine görenlere göre değerlendirilmesi... Bunlar örnek olarak verilebilir” (K3).

Bazı katılımcılar ise engellilik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarında yer almalarının ve diğer engelli insanlarla etkileşim halinde

olmalarının engelliliğe dair algılarını şekillendirdiğini belirtmişlerdir (K2, K7, K9).

“Aslında çok fazla sivil toplum kuruluşlarının içinde bulunup; ama her sivil toplum kuruluşunun içinde değil de daha çok seçici davranıp hak temelli çalışmaları bulunan sivil toplum kuruluşlarının içinde bulunmak benim bu bakış açısını kazanmamda ve hani geliştirmemde ve yaşamımın içine yerleştirmemde etkili oldu diyebilirim” (K2).

Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Almaya Yönelik Motivasyonları

Neden lisansüstü eğitim almak istedikleri sorulduğunda, katılımcıların büyük bir çoğunluğu akademisyen olmayı hedeflediklerini ifade etmişlerdir (K1, K3, K5, K6, K7, K9, K10). Öte yandan, K3 ve K7 süreç içerisinde ortaya çıkan birtakım nedenlerden ötürü akademisyen olmaya yönelik hedeflerinden vazgeçtiklerini anlatmışlardır. K3 akademisyen olma hedefinden vazgeçmesine yol açan bu nedenleri anlatmak istememiştir. K7 ise sürecin bazı aşamalarında ayrımcılık yaşadığını düşündüğünü ve bu nedenle görme engelli bir kişinin akademisyen olma şansı olmadığına kanaat getirdiğini belirtmiştir:

“Yani Türkiye’de kaç tane görme engelli akademisyen olduğu açık, kaç tane görme engelli öğrencinin olduğu açık zaten. Bu konuda bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ayrımcılığa uğruyoruz, uğradık da zaten. Hem doğrudan hem de dolaylı ayrımcılığa uğradım çünkü bu konuda hem Eskişehir’de hem de diğer üniversitede. Dolayısıyla bunun olma şansı yok yani. O yüzden böyle bir motivasyonum yok” (K7).

Engellilik alanında bir lisansüstü programa kayıtlı bazı katılımcılar, engellilikle ilgili sorunları bizzat deneyimleyen bir bireyin bu konuları akademik bir bakış açısıyla ele almasının önemli olduğunu düşündükleri için lisansüstü eğitim almaya karar verdiklerini belirtmişlerdir (K2, K4).

“Akademik camianın içinde bunların dillendirilmesi, hele ki engelli bir kişi tarafından dillendirilmesi, sonradan engelli olan bir kişi hani benim tezim de sonradan görme engelli olan bireylerle ilgili bir tez çalışmasıydı. Kendi yaşam hikâyemi hem kendi deneyimimi bir uzman araştırmacı olarak masaya yatırmak istedim” (K4).

Bir katılımcı ise mesleki kariyerinde ilerlemek istediği için lisansüstü eğitim aldığını aktarmıştır (K8).

Katılımcıların Merkezi Sınavlara İlişkin Görüşleri

Ülkemizde, çoğu lisansüstü programa öğrenci kabulü yapılırken yazılı veya sözlü mülakatlarda gösterdikleri performansa ek olarak, adayların ALES, YDS ve E-YDS gibi merkezi sınavlarda aldıkları puanlar da değerlendirilmektedir. Bu sınavlarda başarılı olmak için adaylar çeşitli kurslara katılmakta veya söz konusu sınavlara yönelik hazırlanmış kaynaklara çalışmaktadırlar. Ekonomik bütçelerine bağlı olmakla birlikte, görme engelli olmayan adaylar için kurs ve kaynak seçeneği oldukça fazladır. Görme engelli kişiler ise ihtiyaç duydukları kaynakların mürekkep baskıyla hazırlanmış standart formatlarını kolaylıkla kullanamamaktadırlar. Bu kaynakların görme engelliler tarafından kullanılabilmesi için yetki verilen kurum veya kuruluşların gözetiminde gönüllü kişiler tarafından seslendirilmesi ya da taranarak dijital ortama aktarılması gerekmektedir. Ancak; bu tür sınavlara yönelik hazırlanmış kaynakların seslendirilmiş veya taranmış halde mevcut olan alternatif formatları sınırlı olabilmekte ve görme engelli adaylar sınavlara hazırlık sürecinde kaynak yetersizliği nedeniyle zorluk yaşayabilmektedirler. Nitekim bazı katılımcılar da kaynak yetersizliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını aktarmışlardır (K1, K3, K9).

Öte yandan, görme engelli kişilere yönelik sınav uygulaması bir canlı okuyucunun adaya sınav sorularını okuması şeklinde yapıldığı için bazı görme engelli kişiler, yapay seslerle oluşturulmuş ekran okuyucu yazılımlar yardımıyla okunabilen taranmış kaynaklar yerine sınavda pratiklik sağlayacağını düşündükleri için insanlar tarafından seslendirilmiş kaynakları kullanmayı tercih edebilmektedirler. Bu bağlamda, K1 daha rahat ulaşabildiği için sınavlara hazırlık sürecinde dijital ortamda mevcut olan kaynaklardan yararlandığını; ama sınava canlı bir okuyucu ile gireceği için mümkün olsaydı insan sesiyle hazırlanmış kaynakları kullanmayı daha fazla tercih edeceğini ifade etmiştir.

Mürekkep baskıyla hazırlanmış soru kitapçıklarını okuyamayacakları ve cevaplarını cevap anahtarına işaretleyemeyecekleri için görme engelli bireylere görme derecelerine göre değişen farklı sınav uygulamaları yapılmaktadır.

Az gören bireyler için büyük puntolarla hazırlanmış sınav kitapçıkları düzenlenirken hiç görmeyen bireyler ise sınavlara canlı okuyucu ve işaretleyici yardımıyla girmektedir. Katılımcıların tümü hiç görmeyen veya büyük puntolarla hazırlanmış sınav kitapçıklarını okuyabilecek ölçüde görmeyen bireyler oldukları için sınavlara canlı okuyucu ve işaretleyici ile girdiklerini ifade etmişlerdir. Canlı okuyucu ve işaretleyici ile sınava girme seçeneği, görme engelli bireyler için şüphesiz önemli bir avantaj sağlamaktadır. Öte yandan, okuyucu olarak görevlendirilen kişilerin okuma hızları, ses tonları ve telaffuz becerileri öğrencilerin sınav başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, okuyucularının İngilizce kelimeleri doğru telaffuz edememesi ve matematik sembollerini bilmemesi nedeniyle sorun yaşadıklarını aktarmıştır (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10).

“Ayrıca hem sınavlara çalışma esnasında hem de sınav esnasında biliyorsunuz telaffuzlardan kaynaklı, soruları bize okuyan kişilerin hatalarından ve ifadelerinden kaynaklı çokça sıkıntı yaşadığımı söyleyebilirim. Aynı şekilde ALES’de de aynı şeyleri yaşadığımı söyleyebilirim. Nitekim soru köklerinin okunuşundan tutun matematik ifadelerinin okunuşuna kadar yine sıkıntı yaşadım diyebilirim” (K10).

Bazı katılımcılar, okuyucuların okuma becerileri ile ilgili sorunlar nedeniyle sınav süresini verimli kullanma noktasında da zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. (K2, K4, K7)

“Şöyle, ALES ve yabancı dil sınavlarında hep okuyucu problemi yaşıyorum ben. Hani ALES’de çok fazla zorlanmadım ama yabancı dilde İngilizcesi çok iyi olmayan insanlar tarafından İngilizce sorularının okutulması kadar işkence olamaz. O noktada zaman yönetimi de çok sıkıntı oluyor çünkü tekrar tekrar okutturuyorsunuz” (K4).

Tüm katılımcılar, görme engelli kişilerin bir okuyucu ve işaretleyici yardımıyla sınava girmeleri şeklinde yapılan mevcut uygulamaya ek olarak, isteyen adaylara ekran okuyucu yazılım yüklü bir bilgisayarla sınava girme imkânı da sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

Merkezi sınavlarda görme engelli adaylara 30 dakika ek süre kullanma hakkı tanınmaktadır. Ancak bir katılımcı dinleyerek soru çözmenin zorlayıcı

olabildiğini, bu nedenle ek sürenin yetersiz kalabildiğini söylemiş ve sürenin arttırılmasını önermiştir (K7).

Katılımcıların Erişilebilirlik Deneyimleri

Katılımcılara, kampüs içerisinde bağımsız hareket edebilmeleri hakkındaki deneyimleri sorulmuştur. Ulaşılan bulgular, katılımcıların kampüs içerisinde rahat hareket edebilmelerini zorlaştıran birtakım erişilebilirlik sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Kampüs içerisinde katılımcıların rahat hareket edebilmelerini zorlaştıran engeller arasında en fazla öne çıkan husus, rehber yollara veya yaygın kullanılan bir diğer ismiyle sarı çizgilere ilişkin sorunlar olmuştur. Dile getirilen sorunlar sarı çizgilerin hiç olmaması, olsa da uygun malzemeden yapılmadıkları için kötü hava koşullarından olumsuz etkilenmeleri ve sürekli olarak kesildikleri için işlevsel kullanılamamalarıdır (K2, K3, K5, K8, K9, K10).

“Bu sarı çizgiler var ya bir kere o sarı çizgilerin sonradan yapıştırma sistemiyle yapılması başlı başına bir sıkıntı. Soğuk ve sıcağa maruz kaldığında belirli kısımları kalkıyor ve bir de yükselti halinde sonradan yapıldığı için hani plastik şeklinde çünkü onlar, o şekilde yapıştırıldığında plastik şeklinde ve çok verimli olmuyor, yürüme sıkıntısı oluyor.” (K8)

“Binada da tabii ki böyle hissedilebilir yüzey vesaire gibi şeyler yoktu.” (K5)

“Şöyle, mesela sarı çizgilerin yarım kalması, kapıya kadar götürülmemesi, belli bir noktadan sonra çizginin kesik oluşu bizim için sıkıntı yaratmıştı açıkçası” (K10).

K8 ve K10 sarı çizgilerin üzerine araç park edilmesi, ağaçların, levhaların ve reklam panolarının sarı çizgilere çok yakın olması gibi nedenlerle yaşadıkları sorunları da paylaşmışlardır. Ayrıca K9, asansörlerde sesli anonsun bulunmaması ve tuşlarda braille yazının olmaması nedeniyle sorun yaşadığını aktarmıştır.

Katılımcılara, veritabanlarının, veri analiz yazılımlarının ve kaynakların erişilebilirliğine dair de bir dizi soru yöneltilmiştir. Tüm katılımcılar, veritabanlarına kolaylıkla ulaşabildiklerini ve kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, altyapıları ekran okuyucu kullanımını

desteklemediği için SPSS gibi veri analiz yazılımlarını erişilebilir bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir (K2, K9). Bazı katılımcılar ise ekran okuyucuların belirli PDF formatlarında sayfa numaralarını algılayamadığını ve bir kaynağa sayfa numarasıyla birlikte atıf yapmak zorunda kaldıklarında, bunun sorun yarattığını belirtmişlerdir (K2, K4).

Katılımcıların Kendilerine Yönelik Tutumlara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin ve arkadaşlarının kendilerine yönelik tutumlarının zaman içerisindeki değişiminde temasın dönüştürücü rolüne işaret eden ifadeler kullanmışlardır (K4, K5, K6, K9, K10).

“Başlangıçta şaşkınlık ve ne yapacağını bilememe gibi bir halleri varken sonrasında temas ettikçe, beraberce şey yaptıkça daha rahat hareket ettiklerini görüyorsunuz” (K5).

Bazı katılımcılar ise öğretim üyelerinin ve arkadaşlarının kendilerine yönelik tutumlarının başlangıçtan beri olumlu olduğunu ifade etmişler ve bu durumu engellilik alanıyla yakından ilişkili bir lisansüstü programda eğitim alıyor olmaları ile açıklamışlardır (K2, K6).

“Yani ben burada engellilik araştırmaları yüksek lisans programında yüksek lisans yapıyor olmanın avantajını yaşadım. Hocaların bakış açısının bu anlamda kapsayıcı olmasıyla da doğrudan ilişkili olduğunu düşünüyorum. Bu bölümde hoca oldukları için bu konudaki duyarlılıkları ve farkındalıkları da gelişmiş olan insanlardı ve gerçekten o anlamda hani ciddi bir sıkıntı yaşamadım” (K2).

Bazı katılımcılar ise olumsuz tutumların, bilimsel bir çalışma yapmak için bir gruba dahil olduklarında ortaya çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar böyle durumlarda, üzerlerine düşeni yapıp yapamayacaklarıyla ilgili olarak, grubun diğer üyeleri tarafından birtakım önyargılarla karşılaşabildiklerini; ama süreç içerisinde bu tür önyargıların azaldığını belirtmişlerdir (K6, K9).

Bazı katılımcılar da kendilerine yönelik tutumların kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Herhangi bir sorun yaşamaları halinde arkadaşlarından destek alabildiklerini veya zorlandıkları noktada öğretim üyelerinin onlar için ödev teslim tarihlerini esnetebildiklerini ya da dersi kayıt altına almalarına izin verdiklerini belirtmişlerdir (K2, K3, K5, K7, K9).

Katılımcıların Tez Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara tez konularını ve danışmanlarını seçerken hangi faktörleri göz önünde bulundurdıkları sorulmuştur. Katılımcılara, tez konularını ve tez danışmanlarını seçerken hangi faktörleri dikkate aldıkları sorulmuştur. Görüşmenin yapıldığı sırada K6 hariç tüm katılımcılar ya tez döneminde ya da tezlerini tamamlamışlardır. Ders döneminde olduğu için K6'ya aynı soru geleceğe yönelik olarak sorulmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, özgün bir konu seçmeye gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. (K1, K3, K5, K6, K8, K9, K10)) “Yani kimsenin çalışmadığı, Türkçede olmayan, en azından çok fazla olmayan bir konu bulmaya çalışıyorum.” (K1) Engellilik alanında saha deneyimi olan katılımcılar ise edindikleri mesleki tecrübeyi akademiye yansıtmak istedikleri için engellilikle ilgili bir tez konusu seçtiklerini aktarmışlardır (K2, K4).

“Ben zaten on iki yıl çalıştıktan sonra yüksek lisansa başladığım için yaptığım işi teze dökmem gerektiğini düşünüyordum yani bu yüzden yüksek lisansa başlamıştım. Yüksek lisansa başlarken benim tez konum ortalama belliydi (K2).” K7 ise tez konusunu özellikle seçmediğini ifade etmiştir: “Yani herhangi bir konu seçtim aslında, özel bir motivasyonum ya da ilgim olmadı” (K7).

Tüm katılımcılar, yakın ilişkide oldukları ve rahat iletişim kurabileceklerini düşündükleri bir öğretim üyesini tez danışmanı olarak seçtiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar, öğretim üyesinin alanında yetkin olmasını da önemsediklerini belirtmişlerdir (K1, K2, K4, K5, K7).

“Tanıdığım bir hoca olması. Ondan sonra bana yardımcı olabilecek, rahatça iletişim kurabileceğim, aradığımda ulaşabileceğim bir insan olması, alanında yetkin olması gibi şeyler. Bir de seviyordum mesela keman hocamı o da var yani” (K1).

TARTIŞMA

Bu çalışmada, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşadıkları deneyimler araştırılmıştır. Araştırma verileri, lisansüstü bir programda kayıtlı olan veya lisansüstü bir programı tamamlamış 10 görme engelli bireyin kişisel anlatılarına dayanmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; engelliliğe ilişkin görüşleri, lisansüstü eğitim almaya yönelik

motivasyonları, merkezi sınavlara ilişkin görüşleri, erişilebilirlik deneyimleri, kendilerine yönelik tutumlara ilişkin görüşleri ve tez sürecine ilişkin görüşleri olmak üzere 6 başlık halinde ele alınmıştır.

Engelliliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm katılımcıların, engelliliği insan çeşitliliğinin bir parçası olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Toplumsal yaşamda karşılaştıkları çeşitli zorluklara da değinen katılımcılar, yaşadıkları güçlüklerin görme engelli olmalarından ileri gelmediğini, görmeyen bireylerin ihtiyaçları dikkate alınmadan yapılandırılan fiziksel çevre koşullarının ve toplumun farklılıklara yönelik yanlış tutumlarının sorunların asıl kaynağı olarak görülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Engelliliğin farklılık olarak anlaşılması ve sosyal yapı ile olan ilişkisinin dikkate alınması gerektiği şeklindeki bulgumuz, engelli lisans ve lisansüstü öğrencilerle yürütülen başka çalışmalarda da vurgulanan bir husustur (Olney ve Brockelman, 2003, s. 39; Damiani ve Harbour, 2015, s. 410). Bu perspektif önemlidir; çünkü güçlendirme temelli bir bakış açısı sağlar (Reindal, 2009, s. 158).

Bu bakış açısını kazanmalarında etkili olan faktörlere bakıldığında ise diğer engelli bireylerle etkileşim halinde olmak ve engellilik alanında faaliyet yürüten sivil toplum kuruluşlarında yer almak, katılımcılarımızın engelliliğe dair görüşlerini şekillendiren başlıca unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Engelli insanlar, kendileri ile benzer engellenme deneyimini paylaşan kişilerle ilişki kurduklarında başlarına gelenin bireysel bir trajedi değil toplumsal bir dayatma olduğunu fark edebilirler. Bu farkındalık, engelliliğin bir yetersizlik olduğuna dair bakış açıları üzerinde muazzam bir etki yaratır ve karşılaştıkları sorunların kaynağını bedenlerinde değil toplumsal yaşamın hemen hemen her noktasına nüfus etmiş olan ön yargılı tutumlarda ve yapıları çevrenin farklılıklara yönelik tavizsizliğinde aramaya başlayabilirler. Yani ortak deneyimlerin paylaşılması güçlendiricidir ve engellilik kimliğinin oluşmasında kritik bir role sahiptir (Hofmann vd., 2020, s. 9; Jóhannsdóttir vd., 2022, s. 371).

Lisansüstü eğitim motivasyonları incelendiğinde, katılımcılarımızın büyük bir kısmının akademisyen olmak istedikleri için lisansüstü eğitime başladıkları anlaşılmaktadır. Akademik kariyer yapma isteğinin, bireylerin lisansüstü eğitim alma kararlarını etkileyen başlıca unsurlardan biri olduğu literatürde yer alan başka çalışmalarda da ulaşılan bir bulgudur (González-Moreno,

2012, s. 99; Dursun ve Yar Yıldırım, 2020, s. 379; Koşar vd., 2020, s. 386; Avcı ve Akdeniz, 2021, s. 135). Gerçekten de lisansüstü eğitimin en temel amacı, ülkelerin kalkınma ve refahına katkı sağlayacak nitelikli akademisyenler yetiştirmektir (Karadağ ve Özdemir, 2017, s. 268; Tanrıku ve Üstün, 2020, s. 104; Amida vd., 2021, s. 1305).

Yüksek lisans eğitimine akademisyen olma hayali ile başladığını ifade eden katılımcılarımızdan biri ise görme engelli olduğu için süreç içerisinde bazı ayrımcı tutumlara maruz kaldığını, bu durumun Türkiye’de engelli birinin akademisyen olmasının mümkün olmayacağı şeklinde bir düşünce geliştirmesine yol açtığını ve sonuçta da bu hayalinden vazgeçtiğini paylaşmıştır. Birleşik Krallık’taki üniversitelerde görev yapan 75 engelli akademisyenin mesleki yaşamları ve engellilik deneyimleri arasındaki ilişkinin sorgulandığı bir çalışma, herhangi bir engeli olmayan akademisyenler arasında ideal akademisyenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili ortak bir normun paylaşıldığını ve bu normu bilerek veya bilmeyerek, söylemsel veya eylemsel olarak her fırsatta görünür kıldıklarını göstermektedir. Bu ortak norm, bazen engelli akademisyenler tarafından da içselleştirilebilmekte ve mesleki olarak yükselme fırsatlarına sahip olamayacakları yönünde bir inanç geliştirmelerine, dolayısıyla bu doğrultuda herhangi bir çaba göstermekten vazgeçmelerine neden olabilmektedir (Sang vd., 2021, s. 732). Engelli akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerin kişisel anlatılarına dayanan başka benzer çalışmalar da önyargılı ve ayrımcı tutumların hedefinde olması nedeniyle engelliliğin akademik ilerleme fırsatlarına erişmeyi zorlaştıran bir dezavantaja dönüşebildiğini doğrulamaktadır (Damiani ve Harbour, 2015, s. 406; Mellifont vd., 2019, s. 1193).

Lisansüstü eğitimlerini engellilik çalışmaları alanında sürdüren bazı katılımcılar, engellilikle ilgili konuların engelli biri tarafından akademik alanda da dile getirilmesini önemli buldukları için lisansüstü eğitim almaya karar verdiklerini aktarmışlardır. Akademik engelli bilim insanlarına alan açması, yalnızca bir lütuf veya yasal yükümlülüklerin uygulanması ile ilgili değildir. Zengin ve anlamlı yaşanmışlıklardan oluşan engelliliğin, bilim dünyasına eşsiz bilgiler ve farklı bakış açıları sağlama potansiyeline sahip öğretici bir deneyim olduğu literatürde de üzerinde durulan bir konudur (Sarju, 2021, s. 10494).

Katılımcılardan birinin lisansüstü eğitime yönelme motivasyonu ise mesleki kariyerinde ilerlemektir. Lisansüstü eğitim alan 40 öğretmen ile yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri arasında mesleki kariyerlerinde yükselme düşüncesinin öne çıktığı bulunmuştur (Gürel, 2020, s. 150).

Katılımcılara lisansüstü eğitime kabul şartları arasında bulunan ALES, YÖKDİL ve YDS gibi merkezi sınavlara hazırlık aşamasında yaşadıkları deneyimleri sorulmuştur. Ulaştığımız bulgular, sınavlara hazırlık kaynaklarının sesli veya ekran okuyucu yazılımlar aracılığıyla okunabilen alternatif formatlarına erişmede zorluk çektiklerini, bu yüzden sınavlara yeterince hazırlanamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dersleri çoğunlukla tahtada işlemesi nedeniyle sınıf ortamında gruplara yönelik düzenlenen hazırlık kurslarından verim alamadıkları, bunun yerine özel ders almayı tercih ettikleri de anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde de öğretmenlerin tahtaya yazdıkları kavram ve sembollerini sözel olarak aktarma konusunda yetersiz kalabildiklerine ve bunun da görme engelli öğrencilerin derslerden alacakları verimin düşmesine yol açabildiğine dikkat çekilmektedir (Khan ve Waheed, 2023, s. 84).

Sınavlar esnasında karşı karşıya kaldıkları sorunlar incelendiğinde ise büyük bir kısmı canlı okuyucu desteğiyle sınava girmenin dezavantajlarına değinmişlerdir. En sık dile getirdikleri güçlükler, okuyucu olarak görevlendirilen kişilerin okuma hızları ve telaffuz becerileri ile ilgili sorunlar olmuştur. Özellikle İngilizce kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi ve matematik işaretlerinin anlatılamaması gibi durumlarda, soruları doğru anlayamadıkları ve kendilerine verilen sınav süresini verimli kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Merkezi sınavlarda ve üniversite sınavlarında görme engelli öğrencilerin değerlendirilmesi için en sık başvuru yöntem, öğrenciye bir okuyucu ve işaretleyicinin eşlik ettiği geleneksel yöntemdir. Ancak, bu yöntemin kullanılması öğrencilerin sınav deneyimlerini olumsuz etkileyen birçok zorluğu da beraberinde getirebilmektedir (Papadopoulos vd., 2014, s. 359; Çobanoğlu Aktan vd., 2018, s. 78). Örneğin, görme engelli bireylerin üniversite giriş sınavı deneyimlerinin araştırıldığı bir çalışmada da okuyucuların okuma

konusundaki yeterlilik düzeylerinin bireylerin sınav başarılarını büyük ölçüde etkilediği tespit edilmiştir (Şenel, 2015).

Katılımcılara sınav uygulamalarına ilişkin önerileri de sorulmuştur. Tüm katılımcılar, yalnızca okuyucu desteğiyle sınava girme seçeneğini yetersiz bulduklarını, ekran okuyucu yazılımlar ve braille ekranlar gibi yardımcı teknolojilerin kullanılabilmesine olanak sağlayan farklı seçeneklerin de sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ayrıca braille baskılı sınav kitapçığı seçeneği sağlanması önerisinde de bulunmuşlardır.

Görme engelli bireylerin merkezi sınav uygulamalarına yönelik görüşlerine başvurulmuş bir çalışmada da katılımcılar bir okuyucu ile sınava girmenin kendilerine zaman kaybettirdiğini, bunun yerine ekran okuyucu yazılım yüklü bilgisayarlarla ya da braille baskılı sınav kitapçıklarıyla sınava girme seçeneğinin daha verimli bir uygulama olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir (Doğuş vd., 2020, s. 239). Öte yandan, özellikle uzun paragraflardan oluşan sınav soruları söz konusu olduğunda okuyucu ile sınava girmenin braille baskılı sınav materyalleriyle sınava girmekten daha avantajlı olabildiğini ortaya koyan bir çalışmaya da ulaşılmıştır (Kim, 2012, s. 359).

Katılımcıların erişilebilirliğe dair görüşleri değerlendirildiğinde kampüs içerisinde yer alan fiziki yapıların görme engelli öğrencilerin kullanımına uygun olmayan olumsuz koşullara sahip olması ve bilgiye ulaşım imkânlarının sınırlı olması nedenleriyle katılımcıların bazı erişilebilirlik güçlükleri yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada karşılaşılan en bariz sorun, görme engellilerin yönlerini bulabilmelerini kolaylaştıran rehber yolların olmaması, uygun malzemeden yapılmayan rehber yolların ise sağlıklı şekilde kullanılamaması ve yarıda kesilen yolların ise işlevsiz kalmasıdır. Ayrıca, SPSS ve Nvivo gibi veri analiz yazılımları ekran okuyucuları desteklemediği için katılımcılar bilimsel çalışmaları esnasında da önemli oranda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Engelli üniversite öğrencilerinin sorunlarını tespit etmek amacıyla Mengi (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin hem fiziki mekânları kullanma noktasında hem de bilgiye erişimde engellerle karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcıların kendilerine yönelik tutumlarla ilgili ifadeleri incelendiğinde engelli bireylerle temas etmenin tutumları olumlu yönde değiştirebildiği öne

çıkan bir bulgu olmuştur. Katılımcılar öğretim üyelerinin ve sınıf arkadaşlarının ilk başta tedirginlik yaşayabildiklerini, nasıl davranacaklarını bilemediklerini ve özellikle birlikte bilimsel bir çalışma yürütmek söz konusu olduğunda bazı endişeler taşıyabildiklerini aktarmışlardır. Ancak, aralarındaki iletişim arttıkça olumlu tutumların da arttığını ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin engelli öğrencilere yönelik tutumlarını belirleyen faktörleri araştırmayı amaçlayan ve Kanada'da 128 öğretim üyesi ile yapılan bir çalışmanın sonuçları da engelli kişilerle bir şekilde temas etmiş olmanın tutumları olumlu yönde etkilediği şeklindeki bulguyu destekler niteliktedir (Freer ve Kaefer, 2021, s. 62).

Kendilerine yönelik tutumlarını destekleyici ve kolaylaştırıcı olarak nitelendiren katılımcılar ise akademik kaynaklara erişme ve onlardan yararlanma, ders notlarını alma ve çalışmaları esnasında yaşadıkları diğer sorunları aşma noktasında arkadaşlarından ve öğretim üyelerinden destek alabildiklerini belirtmişlerdir. İngiltere'de yapılan benzer bir çalışma da akran desteğinin engelli öğrenciler açısından önemini göstermektedir (Gibson, 2012, s. 363). Öğretim üyelerinin engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik makul düzenlemeler konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada da katılımcılar, derslerinin kaydedilmesine izin vererek, ders materyallerini dijital ortamda engelli öğrencileri ile paylaşarak, sınavlarda bilgisayar kullanmalarına imkân sağlayarak ve sınıfın fiziki koşullarını uygun hale getirerek öğrencilerine destek olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Sandoval vd., 2020, s. 738).

Katılımcıların tez konularını belirleme aşamasında göz önünde bulundurdıkları etmenlere bakıldığında çalışacakları konunun daha önce hiç çalışılmamış veya saha deneyimlerini akademiye yansıtabilecekleri bir konu olmasına özen gösterdikleri bulunmuştur. En az 1 yıl tez danışmanlığı yapmış öğretim elemanları ile gerçekleştirilen bir çalışmada da danışmanlar, hem daha nitelikli tezlerin ortaya çıkabilmesi hem de tez süresinin uzaması gibi olumsuzluklarla karşılaşılmasında için öğrencilerini, tez konularını saha deneyimine sahip oldukları bir alandan seçme konusunda yönlendirmenin önemini vurgulamışlardır (Cengiz vd., 2021, s. 167).

Danışmanlarını seçerken göz önünde bulundurdıkları etmenler incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğu, kendilerini yakın hissettikleri, iyi

ilişkiler halinde oldukları ve rahatça iletişim kurabileceklerine inandıkları bir öğretim elemanı ile çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir kısmı ise öğretim elemanının belirledikleri tez konusu ile ilgili çalışmalarını bulunmasına ve alanında yetkin olmasına özen gösterdiklerini aktarmışlardır. İki farklı enstitüde eğitim alan lisansüstü öğrencilerin danışman seçimlerinde etkili olan kriterlerin araştırıldığı bir çalışmada da öğrencilerin iyi iletişim becerilerine sahip öğretim elemanlarını danışman olarak seçmeye daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Özen ve Altunbay, 2021, s. 105). Lisansüstü öğrencilerin danışmanları ile olan ilişkilerine dair görüşlerini inceleyen bir çalışmada ise güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, katılımcılar tarafından olumlu danışman özellikleri arasında gösterilmiştir (Eğmir vd., 2014, s. 383).

Araştırma verileri ve literatür bilgisi değerlendirildiğinde şu önemli temaların öne çıktığı görülmektedir. Engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve gereksinim duydukları desteği sağlama hususlarında yükseköğretim kurumlarının yetersiz kalması nedeniyle bu öğrencilerin eğitim hakkına eşit erişim fırsatları sınırlı olabilmektedir (Hong, 2015, s. 209). Bu durum, yasa ve politika düzenlemeleriyle somut uygulamalar arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir (Moswela ve Mukhopadhyay, 2011, s. 316). Engelli olsun veya olmasın, öğrenciler üniversite yaşamları boyunca bazı akademik ve sosyal sorunlar deneyimleyebilirler. Ancak, bu sorunlara ek olarak engelli üniversite öğrencileri tutumsal ve çevresel engellerin yol açtığı başka zorluklarla da baş etmek durumunda kalırlar (Koca Atabey ve Öz, 2018, s. 27). Söz konusu sorunlar arasında; üniversite binalarının altyapı ve mimari yetersizlikleri (Bahadır vd., 2016, s. 48; Aslan vd., 2019, s. 306), tutumsal engeller, eğitim müfredatları hazırlanırken engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmaması (Opini, 2012, s. 75), ders materyallerinin braille basılmış, seslendirilmiş, büyük puntolarla hazırlanmış veya dijital ortamda yararlanılabilir durumda olan alternatif formatlarının kısıtlılığı (Moswela ve Mukhopadhyay, 2011, s. 314; Majinge ve Stilwell, 2014, s. 48; Kaunda ve Chizwina, 2019, s. 7), var olan alternatif materyallerin ise akademik ve idari personelin erişilebilir teknolojiler konusunda bilgi sahibi olmamaları (Moriña vd., 2016, s. 360) ve engelli öğrenci birimleri ile üniversite kütüphaneleri arasındaki işbirliği eksikliği (Eneya vd., 2020, s. 13) nedenleriyle efektif kullanılamaması ve öğrencilerin ders seçimi, danışman seçimi veya

önemli duyuruları takip etmek için kullandıkları üniversite websitelerinin herkes için erişilebilir olmaması (Verkijika ve De Wet, 2018, s. 208) sayılabilir. Çoğu üniversitede engellilerin sorunlarını dinlemek, taleplerini karşılamak ve yaşadıkları zorlukları çözmek için kurulmuş birimler bulunmasına karşın bu birimlerde görev yapan personelin engellilik hakkında yeterli bilgiye ve duyarlılığa sahip olmaması da tanımlanan hizmetlerin olması gerektiği biçimde veya hiç sunulamamasına neden olabilmektedir (Hadjikakou vd., 2010, s. 419).

SONUÇ

Bu araştırma, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin deneyimlerini anlamayı ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları, geliştirdikleri çözüm yollarını ve akademik yaşama katılımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitimi genellikle akademik kariyer hedefleri doğrultusunda tercih ettiklerini, ancak bu süreçte yapısal ve tutumsal birçok engelle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Akademik motivasyonlarının yüksek olmasına rağmen, erişilebilirlik sorunları, merkezi sınavlarda karşılaşılan güçlükler ve akademik materyallere ulaşmada yaşanan eksiklikler, eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, engelliliğin bireysel bir yetersizlikten ziyade, fiziksel çevre ve toplumsal tutumlar tarafından şekillenen bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları, kendi engellerinden çok, eğitim sisteminin kapsayıcı olmaması ile ilişkilendirmektedirler. Özellikle merkezi sınavlarda yaşanan okuyucu kaynaklı sorunlar, sınav materyallerinin erişilebilir olmaması ve sınav süresinin sınırlandırılması gibi faktörler, akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra, kampüs içindeki fiziksel altyapının yetersizliği, bağımsız hareketi kısıtlamakta ve akademik yaşama katılımı zorlaştırmaktadır.

Bulgular, akademik personelin ve öğrenci topluluklarının görme engelli bireylere yönelik başlangıçtaki çekincelerinin, temasın artmasıyla birlikte azaldığını göstermektedir. Öğretim üyelerinin farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu durumlarda, görme engelli öğrenciler için esneklik sağlanmakta ve onların akademik yaşama uyum süreçleri kolaylaşmaktadır. Ancak, akademik

kaynakların büyük ölçüde basılı materyallere dayalı olması ve ekran okuyucu yazılımlarla uyumlu dijital materyallerin sınırlı olması, bilgiye erişimi güçleştirmektedir. Ayrıca, veri analiz yazılımlarının görme engelli öğrenciler için yeterince erişilebilir olmaması, araştırma süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini kısıtlayan önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Özetle, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitime katılımları, akademik başarılarını ve toplumsal entegrasyonlarını artırmakla birlikte, bu sürecin daha kapsayıcı hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitimin her aşamasında erişilebilirlik standartlarının sağlanması, akademik materyallerin çeşitlendirilmesi ve eğitim politikalarının engelli bireylerin gereksinimlerine duyarlı hale getirilmesi, bu sürecin iyileştirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır. Lisansüstü eğitim, yalnızca bireysel akademik gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümü de şekillendiren bir alan olduğundan, engelli bireylerin akademiye tam katılımını sağlayacak yapısal düzenlemeler kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırma, görme engelli bireylerin lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin deneyimlerini inceleyerek, karşılaştıkları yapısal ve tutumsal engelleri ortaya koymuştur. Bulgular, yükseköğretim kurumlarının erişilebilirlik konusundaki mevcut eksikliklerinin, engelli öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitim süreçlerine katılımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Merkezi sınav uygulamalarında yaşanan erişim sorunları, akademik materyallere ulaşımında karşılaşılan kısıtlamalar, fiziksel altyapı eksiklikleri ve akademik personelin engelliliğe dair bilgi ve farkındalık düzeyinin yetersizliği, ele alınması gereken temel sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim süreçlerinde engelli bireylerin tam ve etkin katılımını sağlamak için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Merkezi sınav uygulamalarının erişilebilirliği artırılmalıdır.** Görme engelli bireylerin sınav performanslarını olumsuz etkileyen okuyucu temelli uygulamalar yerine, ekran okuyucu yazılımlar veya Braille baskılı sınav kitapçıklarıyla sınava girme seçenekleri sunulmalıdır.

- **Üniversitelerin fiziksel altyapıları erişilebilir hale getirilmelidir.** Kampüs içi rehber yolların sürekliliği sağlanmalı, asansörlerde Braille yazılar ve sesli yönlendirme sistemleri standart hale getirilerek bağımsız hareket imkânı artırılmalıdır.
- **Akademik materyallerin erişilebilirliği sağlanmalıdır.** Ders kitapları, makaleler ve diğer akademik kaynaklar sesli, Braille ve ekran okuyucu uyumlu dijital formatlarda sunulmalı; üniversite kütüphaneleri bu doğrultuda yeniden yapılandırılmalıdır.
- **Veri analiz yazılımlarının erişilebilirliği güçlendirilmelidir.** SPSS, NVivo gibi yaygın kullanılan yazılımlar ekran okuyucu yazılımlarla tam uyumlu hale getirilerek, görme engelli bireylerin bağımsız araştırma yapmaları desteklenmelidir.
- **Akademik personel ve öğrenciler için engellilik farkındalığı artırılmalıdır.** Üniversitelerde, engelli bireylerin akademik hayata entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla seminerler, çalıştaylar ve rehberlik hizmetleri sunularak, öğretim üyeleri ve öğrencilerin kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına yönelik bilgi ve duyarlılığı artırılmalıdır.
- **Engelli öğrencilerin akademik karar alma süreçlerine katılımı teşvik edilmelidir.** Engelli öğrenci temsilcilikleri güçlendirilerek, akademik süreçlerin planlanmasında engelli bireylerin görüş ve önerilerinin aktif olarak değerlendirilmesi sağlanmalıdır.
- **Yükseköğretim politikaları engelli bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı hale getirilmelidir.** Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla ulusal ve kurumsal düzeyde politika yapıcılar, engelli bireylerin eğitim süreçlerine tam katılımını sağlayacak sistematik düzenlemeleri hayata geçirmelidir.

Teşekkür

- Bu araştırmanın saha çalışması boyunca sağladığı kolaylaştırıcı desteği için Türkiye'deki engelli hareketinin öncü isimlerinden olan ve 27 Mart 2023 gecesi aramızdan ayrılan, birinci yazarın babası Mahmut Keçe-ci'ye sonsuz teşekkürler.

KAYNAKÇA

- Akbar, A., Jabbar, A., Saleem, Q. U. A., and Ashiq, M. (2022). Access anad Use of Digital Information Resources By Students with Vision İmpairment: Challenges, Prospects and Expected Role of Libraries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(2), 189-207.
- Amida, A., Algarni, S., and Stupnisky, R. (2021). Testing the Relationships of Motivation, Time Management and Career Aspirations on Graduate Students' Academic Success. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1305-1322.
- Arı, S. (2019). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Görme Engellilerin Desteklenmesi AÖF Ders Kitapları İçin Erişilebilirlik Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi SBE, Eskişehir.
- Aslan, D., Güler, S., Öntaş, E., Şahin, S., Şahlı, A. S., Yıldız Kabak, V. ve Gökkaya Kılıç, Z. (2019). Yeti Yitimi Olan Üniversite Öğrencilerinin Gereksinimleri: Niteliksel ve Niceliksel Araştırma Deneyimi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(3), 299-309.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Lisansüstü Eğitimlerine Devam Eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 122-141.
- Bahadır, Ş., Dinçer, E., Öner, E., Özkaya, A. ve Öztekin, Ö. (2016). Üniversitede Engelli Öğrenci Olmak. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1), 27-55.
- Baker, K. Q., Boland, K., and Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Biggeri, M., Di Masi, D., and Bellacicco, R. (2020). Disability and Higher Education: Assessing Students' Capabilities in Two Italian Universities Using Structured Focus Group Discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924.
- Bunbury, S. (2018). Disability in Higher Education: Do Reasonable Adjustments Contribute to an Inclusive Curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 83-103.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Carroll, J. M., Pattison, E., Muller, C., and Sutton, A. (2020). Barriers to Bachelor's Degree Completion Among College Students with a Disability. *Sociological Perspectives*, 63(5), 809-832.

- Cengiz, B., Açıl, D., Çal, A. ve Bahar, Z. (2021). Lisansüstü Tez Konusuna Karar Vermede Danışman Deneyimleri: Nitel Bir İnceleme. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 163-171.
- Çobanoğlu Aktan, D., Aksu, G. ve Eser, M. T. (2018). Türkiye ve Amerika'da Engelli Öğrenciler için Yapılan Geniş Ölçekli Sınavların Yasal Sorumluluklar, Uygulama Yöntemleri ve Geçerlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 69-83.
- Damiani, M. L., and Harbour, W. S. (2015). Being the Wizard Behind the Curtain: Teaching Experiences of Graduate Teaching Assistants with Disabilities at U.S. Universities. *Innovative Higher Education*, 40(5), 399-413.
- De Cesarei, A. (2015). Psychological Factors That Foster or Deter the Disclosure of Disability by University Students. *Psychological Reports*, 116(3), 665-673.
- Doğuş, M., Aslan, C., and Çakmak, S. (2020). Görme Engelli Bireylerin Merkezi Sınav Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247.
- Dryer, R., Henning, M. A., Tyson, G. A., and Shaw, R. (2016). Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-Academic Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 419-430.
- Dursun, F., and Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Öğrenim Sürecine İlişkin Görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390.
- Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., and Kayır, G. (2014). Lisansüstü Tez Danışmanlığının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 576-589.
- Eneya, D., Ocholla, D. N., and Mostert, B. J. (2020). University of Zululand Library and Inclusive Education: Responding to the Needs of Students with Disabilities. *Mousaion: South African Journal of Information Studies*, 38(1), 1-20.
- Erol Karaca, Z. E., and Nam, D. (2021). Kronik Bir Sosyal Sorun: Engellilere Yönelik Ayrımcılık. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 167-194.
- Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J., and Hakun, J. G. (2017). Influence of Social Factors on Student Satisfaction Among College Students with Disabilities. *Journal of College Student Development*, 58(2), 215-228.
- Freer, J. R. R. (2023). Students' Attitudes Toward Disability: a Systematic Literature Review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652-670.
- Freer, J., and Kaefer, T. (2021). Experiences Matter: Educators' Attitudes Toward Disability in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(4), 54-66.
- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability ve Society*, 27(3), 353-369.

- González-Moreno, P. A. (2012). Student Motivation in Graduate Music Programmes: an Examination of Personal and Environmental Factors. *Music Education Research*, 14(1), 79-102.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., and Buchanan, R. (2019). University Student Perspectives on Institutional Non-Disclosure of Disability and Learning Challenges: Reasons for Staying Invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655.
- Gürel, R. (2020). DKAB Öğretmenlerine Göre Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri, Süreçler, Sorunlar ve Beklentiler Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 131-170.
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., and Hadjilia, A. (2010). The Experiences of Students With Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to Their Voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403-426.
- Hofmann, M., Kasnitz, D., Mankoff, J., and Bennett, C. L. (2020). Living Disability Theory: Reflections on Access, Research, and Design. *The 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* içinde (ss. 1-13). New York, USA: ACM.
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students With Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.
- Jóhannsdóttir, Á., Egilson, S. Þ., and Haraldsdóttir, F. (2022). Implications of Internalised Ableism for the Health and Wellbeing of Disabled Young People. *Sociology of Health and Illness*, 44(2), 360-376.
- Kahraman Güloğlu, F. (2022). Engellilik Hakkında Kavramsal Karmaşanın Nedenleri ve Türkiye'deki Durum. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 291-315.
- Kalaç, M. Ö. ve Kılınç, M. (2023). Eğitim 5.0'a Geçişin Engelli Öğrenciler ve Erişilebilirlik Açısından Etkileri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 229-237.
- Kaldık, B. (2022). Engelli Hakları Hareketi: Bir Aktivist Hareket Olarak Gelişimi, Talepleri ve Toplumsal Bağlam. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 674-687.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye'de Doktora Eğitimi Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaunda, N., and Chizwina, S. (2019). Providing Access to Students with Print Disabilities: the Case of the North-West University in South Africa. *Journal of Access Services*, 16(1), 6-20.

- Khan, A., and Waheed, A. (2023). Opportunities and Barriers to Disabled Students in Higher Education: an Explorative Study of Visually Impaired Students of Aligarh Muslim University India. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 14(1), 78-87.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Barnes, R., Fischer, S., McLennan, D., and Magnussen, K. (2017). Exploring the Retention and Success of Students with Disability in Australian Higher Education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 747-762.
- Kim, J. S. (2012). The Effect of “Read-Aloud” as a Test Accommodation for Students with Visual Impairments in South Korea. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 106(6), 356-361.
- Koca Atabey, M. ve Öz, B. (2018). Engelli Bir Üniversite Öğrencisinin Deneyimleri: İki Farklı Analiz Yöntemiyle Değerlendirme. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(2), 25-42.
- Koşar, D., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2020). Yüksek Lisans Yapmak: Eğitim Yönetimi Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Majinge, R. M., and Stilwell, C. (2014). Library Services Provision for People With Visual Impairments and in Wheelchairs in Academic Libraries in Tanzania. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 79(2), 38-50.
- Meeks, L. M., Case, B., Stergiopoulos, E., Evans, B. K., and Petersen, K. H. (2021). Structural Barriers to Student Disability Disclosure in US-Allopathic Medical Schools. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 8, 1-6.
- Melekoğlu, M. A. (2017). *Engelsiz Erişim Engelsiz Eğitim*, Erişim tarihi 10 Mart 2024, https://engelsiz.yok.gov.tr/Documents/Toplantilar/Macid_Melekoglu.pdf
- Mellifont, D., Smith-Merry, J., Dickinson, H., Llewellyn, G., Clifton, S., Ragen, J., et al. (2019). The Ableism Elephant in the Academy: a Study Examining Academia as Informed by Australian Scholars with Lived Experience. *Disability ve Society*, 34(7-8), 1180-1199.
- Mengi, A. (2019). Engelli Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Sürecinde Karşılaştığı Güçlükler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., López-Gavira, R., and Molina, V. M. (2016). What If We Could Imagine an Ideal University? Narratives by Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Moswela, E., and Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for Too Much? The Voices of Students with Disabilities in Botswana. *Disability and Society*, 26(3), 307-319.
- Odame, L., Osei-Hwedie, B., Nketsia, W., Opoku, M. P., and Arthur, B. N. (2019). University Preparation and the Work Capabilities of Visually Impaired Graduates in

- Ghana: A Tracer Study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(11), 1287-1304.
- Okur, N. ve Erdugan, F. E. (2010). Sosyal haklar ve özürllüler: Özürllülük modelleri bağlamında tarihsel bir değerlendirme. M. Gülmez, N. Durusoy Öztepe, N. Mütevellioğlu, O. Karadeniz, H. Kumaş (Eds.), *Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu II Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 245-263). İstanbul: Petrol-İş Yayını.
- Olney, M. F., and Brockelman, K. F. (2003). Out of the Disability Closet: Strategic Use of Perception Management by Select University Students with Disabilities. *Disability ve Society*, 18(1), 35-50.
- Opini, B. M. (2012). Examining the Motivations of Women Students with Disabilities' Participation in University Education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), 74-91.
- Özen, F., Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri İle Ders ve Danışman Seçme Süreçlerini Etkileyen Etmenler: Bir Şehir Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97-110.
- Papadopoulos, K., Simaioforidis, Z., Charitakis, K., and Barouti, M. (2014). University Examination System for Students With Visual Impairments. In *Computers Helping People with Special Needs: 14th International Conference, ICCHP 2014, Paris, France, July 9-11, 2014, Proceedings, Part II 14* (pp. 358-365). Almanya: Springer.
- Reindal, S. M. (2009). Disability, Capability, and Special Education: Towards a Capability Based Theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155-168.
- Retief, M., and Letšosa, R. (2018). Models of Disability: a Brief Overview. *HTS Teologiese Studies*, 74(1), 1-8.
- Sandoval, M., Morgado, B., and Doménech, A. (2020). University Students with Disabilities in Spain: Faculty Beliefs, Practices and Support in Providing Reasonable Adjustments. *Disability ve Society*, 36(5), 730-749.
- Sang, K., Calvard, T., and Remnant, J. (2021). Disability and Academic Careers: Using the Social Relational Model to Reveal the Role of Human Resource Management Practices in Creating Disability. *Work, Employment and Society*, 36(4), 722-740.
- Sarı, H. (2007). Selçuk Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Bedensel Engelli ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 335-355.
- Sarju, J. P. (2021). Nothing About Us without Us: Towards Genuine Inclusion of Disabled Scientists and Science Students Post Pandemic. *Chemistry – A European Journal*, 27(41), 10489-10494.
- Sevinç, İ., and Çay, M. (2017). Fiziksel Engelli Bireylerin Üniversite Eğitimi Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar (Akdeniz Üniversitesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 219-238.

- Shakespeare, T., and Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? B. Mandell Altman (Ed.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go* içinde (ss. 9-28). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Şenel, S. (2015). Görme Engelli Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavı Deneyimleri. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Tanrıku, L. ve Üstün, B. (2020). Almanca Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 104-114.
- Tekin, H. H. (2019). Engelli Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Yaşamındaki Sorunları: Konya Örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Uslu, F. ve Demir, E. (2023). Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299.
- Verkijika, S. F., and De Wet, L. (2018). Accessibility of South African University Websites. *Universal Access in the Information Society*, 19(1), 201-210.
- Vlachou, A., and Papananou, I. (2018). Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. ve Kahraman, B. (2023). İşitme Engelli Bireyler İle Ailelerinin Gündelik Yaşam Sorunlarının ve Stratejilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-47.

TEK EBEVEYNLİ OLMAK BİR DEZAVANTAJ MI? İKİ EBEVEYNLİ AİLELERİN GÖRÜŞLERİ

Tuğba ÖZÇELİK¹

Tuğçe ERVANSEL YÜKSEL²

Mine KOYUNCU ŞAHİN³

Öz

Bu araştırmada iki ebeveynli ailelerin, tek ebeveynli aile ve çocuklar hakkında görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak, ilk etapta Isparta ilinden veriler toplanmaya başlanmıştır. Kullanılan kartopu örnekleme yöntemi neticesinde, farklı illerde ikamet eden 18 ebeveyne ulaşılmış ve bu bireylerden gerekli veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen bulgular sonucunda ‘tek ebeveynli olmanın getirileri’, ‘tek ebeveynli çocukların olası problemleri’, ‘tek ebeveynli çocukların problemlerine karşı diğer ebeveynlerin yaklaşımı’, ‘tek ebeveynli çocuk ile arkadaşlığa bakış açısı’ ve ‘çevreye adaptasyonu kolaylaştırmada öneriler’ olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Buna göre ebeveynler çoğunlukla, boşanmış ailelerden gelen çocukların davranış problemlerine sahip olabileceğini ancak kendi çocuklarının, bu çocuklarla arkadaşlık etmesinde sakınca olmadığını ve bu çocuklara destek olunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul, öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birimi ve yerel yönetimlerin de bu çocuklar ile ailelerine yardımcı olmaları gerektiğinin ebeveynler tarafından belirtilmesi de elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Çalışma sonunda tek ebeveynlere yönelik görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu ailelerin yerel yönetimler ve devlet desteğiyle maddi ve manevi olarak desteklenmesi önemlidir. Ayrıca, tek ebeveynli bir aileye sahip olmanın normal bir durum olduğu konusunda kamuoyunda farkındalık yaratma faaliyetleri yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: *Aile, erken çocukluk dönemi, parçalanmış aile, tek ebeveyn*

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, E-posta: tugbaozcelik365@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8291-6826>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, E-posta: tugceervansel@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9620-4125>

³ Doktor Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Bölümü, E-posta: mine_kync@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-6134>

ÖZÇELİK, T., ERVANSEL YÜKSEL, T., KOYUNCU ŞAHİN, M. (2025). Tek Ebeveynli Olmak Bir Dezavantaj mı? İki Ebeveynli Ailelerin Görüşleri. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25(66), 47-78. DOI:10.21560/spcd.vi.1398412

IS BEING A SINGLE PARENT A DISADVANTAGE? VIEWS OF TWO- PARENT FAMILIES

Abstract

In this study, it is aimed to examine the views of two-parent families about single-parent families and children. Convenient sampling method and snowball sampling were used to determine the study group. As the study group of the research, data were collected from Isparta province in the first stage. As a result of the snowball sampling method used, 18 parents residing in different provinces were reached and the necessary data were obtained from these people. Content analysis was used to analyse the data. As a result of the findings obtained through content analysis, five themes emerged: 'benefits of being a single parent', 'possible problems of single-parent children', 'other parents' approach to the problems of single-parent children', 'perspective on friendship with a single-parent child' and 'suggestions for facilitating adaptation to the environment'. Accordingly, parents mostly stated that children from divorced families may have behavioural problems, but there is no harm in their own children befriending these children and these children should be supported. In addition, parents stated that schools, teachers, psychological counseling and guidance services units and local governments should also help these children and their families. At the end of the study, opinions and suggestions were made for single parents. It is important that these families be supported financially and morally with local governments and state support. In addition, awareness-raising activities can be carried out in the public that having a single-parent family is a normal situation.

Keywords: *Family, early childhood, broken family, single parent*

GİRİŞ

Aile, iki farklı cinsiyetin yasal yollarla birleşmesi sonucu oluşan ve daha sonra çocukların doğumuyla genişleyen, toplum için yapı taşı işlevi gören önemli bir kurumdur (Çetinkaya, 2004). Aile çocuğun hayatında birincil bakım veren ve bunun yanında sevgi ihtiyacını da karşılayan bir kurum olması nedeniyle çocuğun hayatında önemli bir yer tutmaktadır (Aral ve Sağlam, 2012). Anne ve babalar çocuklarının gelişimini ve refahını sağlamak için kültürel, sosyal ve biyolojik olarak pek çok sayıda rol üstlenirler (Gupta ve Kashyap, 2020). Bu rol daha sonra ebeveynlerin, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminden sorumlu olmalarını sağlamasının yanında çocukların gelişiminde çok yönlü bir etkiye sahiptir (Yavuzer, 1993). Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun kişilik gelişimini, toplumsal etkileşimlerini ve davranış biçimlerini şekillendirir, böylece çocuklar, çevrelerinden ve toplumdan nasıl uyumlu bireyler olmaları gerektiğini öğrenirler (Ana Siti Anisah, 2011; Demirbilek, 2013).

Aile, birlikte yaşayan, zamanlarını ve kaynaklarını paylaşan bir grup insandır. Her çocuk, ebeveynlerinin var olduğu, uyumlu bir aileye sahip olmak ister. Ancak bu durum bazen beklendiği gibi olmamaktadır. Ailede, aileyi uyumsuz hale getiren pek çok sorun ortaya çıkmakla birlikte kısa bir süre içinde aile yapısında değişmelere yol açabilir (Desy, 2015; Şentürk, 2006; Widmer, 2016). Bu sorunlara; bir ebeveynin çocuklarına gerektiği gibi bakamamasından dolayı evliliklerin sonlanması, nikâhsız birlikteliklerin sonlanması ve ebeveyn ölümü olarak örnek gösterilebilir. Oluşan bu sorunlar, tek ebeveynliğe davetiye çıkarmaktadır (Castro Martín ve Seiz Puyuelo, 2014; Henslin, 2015). Tek ebeveynlik her zaman ailenin parçalanma sonucunda oluşmayabilir. Toplumdaki kültürel değişim göz önüne alındığında bu bir seçim de olabilir. Tek ebeveynli aile yapısının olası nedenleri arasında ebeveynlerden birinin ölümü, ebeveynlerin boşanması veya ayrılması, evlenmemiş tek biyolojik ebeveyn ve evlenmemiş tek evlat edinen ebeveyn sayılabilir. Tek ebeveynlik, ailenin ekonomik ve sosyal koşullarının yanı sıra aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve ebeveynlik becerileri açısından psiko-sosyal konumlarını da etkileyebilmektedir (Sangeet ve Shyodan, 2022). Tek ebeveynlik, çocuğun bakımını ve yetiştirilmesini üstlenecek iki ebeveynin bulunmaması durumunda, bir ebeveynin, diğerinin desteği veya sorumluluğu

olmadan bu sorumluluğu tek başına yerine getirdiği bir aile yapısıdır (Child, 2003; Duvall ve Miller, 1985; Morrison, 2000; Mabuza, vd., 2014; Salami, 2008; Schaefer, 2002).

Geçmişte, eşlerden birinin ölümü tek ebeveynliğin başlıca nedenlerinden biri olarak görülmekteydi. Ancak günümüzde tek ebeveynlik, ayrılık, ölüm, çocuk istismarı/ihmalı veya çocuklu bir çiftin boşanması sonucunda da ortaya çıkabilmektedir (Wajim, 2020). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde bireylerin tek ebeveyn olma nedenlerinde farklılık görülmektedir. Ulusal kaynaklar incelendiğinde, Türkiye’de genel olarak tek ebeveyn olma nedenleri, eşlerden birinin vefat etmesi, aile birliğinin bozularak boşanma meydana gelmesi ve bekar yetişkin bireylerin evlat edinmesi olarak örnek gösterilebilir (Aydiner Boylu ve Öztıp, 2013). Ancak uluslararası literatür incelendiğinde ise bu durumlara ilaveten taşıyıcı annelik, sperm bankaları aracılığıyla seçilmiş ebeveynlik durumu ve evlilik dışı çocuk sahibi olma durumları da görülmektedir (OECD, 2020).

Yapılan araştırmalara göre tek ebeveynli ailelerin birtakım problemleri olabilir. Tek ebeveynli çocuklara iyi bakılamayabilir veya çocuklar mümkün olan en iyi şekilde sosyalleşemeyebilir bununla birlikte yeterince iyi gelişemeyebilirler. Bunun nedeni, gelişim veya sosyalleşme sürecinin her iki ebeveynin de çocuğun yetiştirilmesinde tamamlayıcı rol oynamasına bağlı olmasıdır (Ortese, 1998). Nitekim Oams (2002), ebeveynlerden birinin yokluğunun ailenin karar alma yöntemlerini değiştirdiğini ve çocukların davranışları üzerindeki ebeveyn kontrolünü zayıflattığını savunmaktadır. Örneğin, tek ebeveynin çocuklarının sosyalleşmesi üzerinde daha az denetim uyguladığı belirtilmiştir. Stephens (2006), ayrı yaşayan ailelerden gelen çocukların genellikle anti-sosyal davranışlarla ilişkilendirildiğini vurgulamıştır. Böyle bir durumda çocuk toplumda uyumsuz bir birey haline gelmektedir. Dahası, bu tür çocukların bazı hak ve fırsatlardan mahrum kalması ve bunlardan mahrum bırakılması da muhtemeldir. Yapılan bir araştırmada herhangi bir sebepten dolayı ayrı yaşayan aile ile yaşayan 5-6 yaş çocuklarının bilişsel performanslarının olumsuz olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Erürker, 2007). Barajas (2011), eleştirel incelemesinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun tek ebeveynli ailelerden gelen çocukların

bilişsel işlev testlerinde ve standart testlerde daha düşük puanlar aldığını, daha düşük not ortalamaları elde ettiğini ve iki ebeveynli ailelerden gelen çocuklara kıyasla okula daha az devam ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte tek ebeveynli aileye sahip olan çocukların akademik yaşamlarını da iki ebeveynli aileye sahip olan çocuklara kıyasla olumsuz etkilendiği yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir (Ermisch ve Francesconi, 2001; Park 2007). Bununla birlikte Linsel ve Roth'a (2008) göre, tek ebeveyn tek başına çocuk yetiştirme ve eş kaybıyla başa çıkmanın zorluklarıyla mücadele etmek zorundadır. İki ebeveynli ailelerde her zaman başvurulacak biri varken, tek ebeveyn için böyle bir seçenek bulunmamaktadır. Tek ebeveyn ailelerin karşılaştıkları zorluklar, her iki ebeveynin karşılaştıklarından çok daha fazladır (Jalaluddin, 2010; Sandefur vd., 2009). Bu sorunlara, ailelerdeki ekonomik problemler, sınırların daha belirsiz oluşu, çocukların akademik başarısındaki düşüş ve karşı cinsten akranları ile iletişim kurma problemleri örnek verilebilir (Gladding, 2012). Yaşanan bu problemlerin dışında ekonomik kriz, tek ebeveynli ailelerin çoğunda süregelen bir durumdur. Çocukların yiyecek, giyecek ve okul ücretleri gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması, önceki yaşam standardının sürdürülmesi ve kişisel harcamaların karşılanması zorlaşmaktadır (Dave, 2000). Bu nedenle tek ebeveynli aileler finansal olarak diğer ebeveynlere oranla daha dezavantajlı konumdadırlar (Fagan vd., 2006). Morrison Gutman vd. (2004) de çalışmalarında finansal zorlanmanın tek ebeveynli ailelerde depresyon ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklara yol açtığını ortaya koymuşlardır. Stack ve Meredith'e (2018) göre, tek ebeveynli haneler çoğu durumda, özellikle gelir seviyeleri ve ekonomik kaynaklar açısından, iki ebeveynli hanelere kıyasla daha düşük gelir düzeyine sahiptirler. Bu durum, tek ebeveynli ailelerin ekonomik zorluklarla karşılaşmalarına yol açarken, aynı zamanda ebeveynin tek başına çocuğun bakım ve ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstlenmesinin de daha fazla finansal baskı yaratabileceğini belirtmektedir. Bu tür haneler, çoğunlukla sınırlı finansal kaynaklarla çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmakta ve bu da uzun vadeli ekonomik ve sosyal zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Amato ve Keith (1991), boşanmış ailelerden gelen çocukların refahını iki ebeveynli ailelerden gelen çocuklarla karşılaştıran bir meta-analizde, boşanmış ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı, davranış, psikolojik uyum, benlik saygısı gibi çeşitli alanlarda önemli ölçüde

daha düşük puanlar aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde, gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da tek ebeveynle yetişen çocukların depresyon, anksiyete, madde bağımlılığı ve davranış problemleri gibi durumların görülme riskinin iki ebeveynle yetişen çocuklara oranla daha fazla olduğunu belirtmektedir (Amato ve Keith, 1991; Aseltine, 1996; Hilton ve Devall, 1998; Schleider vd., 2014).

Çocukların yanı sıra ebeveynler de birtakım sorunlar yaşamaktadır çünkü ebeveyn birçok görev ve sorumlulukla tek başına mücadele etmek durumundadır. Bunun yanında ebeveyn günlük yaşam stresinin çocuğu herhangi bir şekilde etkilemesine izin vermeme çabasının getirdiği stres ve hayal kırıklığıyla da baş etmek zorunda kalabilir. Ev işleri söz konusu olduğunda ise tek ebeveynli ailelerdeki çocuklar genellikle iki ebeveynli ailelere kıyasla ebeveynine daha fazla yardım etmektedir ancak yine de evdeki sorumlulukların büyük kısmı tek ebeveynin omuzlarında görülmektedir (Chen, 2006; Losa vd., 2016).

Tek ebeveynliği zorlaştıran bir diğer durum ise nasıl edinildiğine bakılmaksızın, tek ebeveynlik durumunun toplum tarafından hâlen daha bir tür sosyal damgalama ve tabu olarak görülmesidir (Amato, 2007). Türkiye de tek ebeveynlik ve bekâr anne kavramı henüz yaygınlaşmadığı için toplum tarafından hoş karşılanmadığı söylenebilir (Gedik, 2018). Yapılan nitel bir araştırmada toplum tarafından yaş aralığı dikkate alınmaksızın boşanan kadınlara yönelik “damgalayıcı” bir bakış açısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirel ve Buz, 2021). Bu durum, tek ebeveynli çocuğun kendini yoksun ve diğer çocuklardan daha aşağı hissetmesine neden olabilir. Bu durumlara ek olarak genellikle ebeveyn aşırı yorgun ya da depresif hissettiğinde, çocuğun refahı için yeterince çaba göstermediğini düşünerek kendisini suçlu hissetmeye başlayabilmekte ve depresif bir ruh haline girebilmektedir. Bu da hâlihazırdaki zor durumu daha da zorlaştırabilmektedir (Child, 2003).

İki ebeveyne sahip olan ebeveynlerin, tek ebeveyne sahip olan aile ve çocuklara karşı görüş ve tutumları, diğer çocukların tek ebeveyne sahip çocuğu daha kolay kabul etmeleri için ve akran ilişkilerinin süreci açısından önem arz etmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ebeveynlerin tek ebeveynli ailelere karşı tutum ve davranışlarını inceleyen nitel araştırma

sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalar daha çok tek ebeveynli ailelerde yaşanan sorunlara odaklanmıştır. Örneğin; Aydınır Boylu ve Öztöp (2013) tek ebeveynli aileler: sorunlar ve çözüm önerileri çalışmasında, bu sorunlar arasında ekonomik yetersizlik, sosyal yaşam, ebeveynlik, çocuk bakımı, evle ilgili faaliyetlerin yürütülmesi ve zaman kullanımı gibi sorunları araştırmıştır. Başka bir araştırmada tek ebeveynli aile olmanın, psiko-pedagojik, ekonomik, sosyal, kültürel ve hukuki olmak üzere farklı alanlardaki etkileri araştırılmıştır (Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda (Çalışkan, 2020; Demir ve Çelebi, 2017; Güngör, 2023; Özer ve Öztürk, 2022) tek ebeveynli ailelerin yaşadığı çeşitli sorunlara değinilmiştir. Ancak iki ebeveynli ailelerin, tek ebeveynli ailelere/çocuklarına ve bu çocukların yaşadıkları problemlere bakış açılarını ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Türkiye İstatistik Kurumunun İstatistiklerle (TÜİK, 2022) aile verileri incelendiğinde tek ebeveynli aile sayısının 2.683.458 olduğu 2021 yılında ise 2.549.400 olduğu göz önünde bulundurulduğunda her yıl bu sayının artarak devam ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın önemine ithafen alan yazında yer alan eksikliğin giderilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, iki ebeveynli ailelerin, tek ebeveynli aile ve çocuklar hakkında görüşlerini incelemek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma erken çocukluk döneminde çocuğa sahip olan ebeveynlerin, tek ebeveyne sahip olan aile ve çocuklar hakkında görüşlerini ortaya koymak olduğundan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması kısıtlı bir organizasyonun işleyişi ve bir olayın derinlemesine incelendiği, verilerin sistematik bir biçimde toplandığı, gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırma erken çocukluk dönemindeki ebeveynlerin görüşlerini anlamak amacıyla tercih edilmiştir. Ebeveynlerin deneyimleri, duygusal durumları ve karar verme süreçleri gibi karmaşık faktörlerin detaylı bir şekilde ortaya konması gereklidir. Durum çalışması, bu tür bireysel ve sosyal dinamikleri incelemeye olanak tanırken, katılımcıların bağlamını, ilişkilerini ve etkileşimlerini de göz önünde bulundurarak daha

zengin ve kapsamlı veriler elde edilmesini sağlar (Yin, 2009). Bu sayede, tek ebeveynli ailelerin karşılaştığı zorluklar ve güçlü yönler hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek mümkün olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlemede, uygun örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi olmak üzere iki örneklem seçme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Dawson ve Trapp, 2001). Bu nedenle araştırmacılar Isparta şehrinde bulunduğu için oradaki ebeveynlere ulaşmıştır. Ulaşılan ebeveynler çalışmaya uygun nitelikte olan ebeveynleri önermesiyle de kartopu örnekleme yöntemi dahil edilmiştir. Kartopu örnekleme, özellikle nadir görülen durumları incelemek için, başlangıçta belirli özellikte bir kişiyle iletişime geçildikten sonra, bu kişinin yardımıyla diğer bir kişiye ulaşarak zincirleme olarak örneklem oluşturma sürecidir (Pagano, 1993). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi, Patton'un (2014) "Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir? Kiminle mülakat yapmalıyım?" sorusundan hareketle ebeveynlerin araştırmacıyı birbirlerine yönlendirmesi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu erken çocukluk döneminde çocuğu olan ve farklı illerde (İzmir, Muğla, Isparta ve Afyon) yaşayan 18 ebeveyn oluşturmaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveynler ile İlgili Bilgiler

Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveynler ile İlgili Bilgiler		
Değişkenler n=20		f
Yaş	35-39	17
	40-45	1
Mezuniyet durumu	Ön lisans	2
	Lisans	11
	Yüksek Lisans	3
	Doktora	2
Cinsiyet	Kadın	
	Erkek	15
		3

Çocukların Yaşları	3-5	2
	6-9	16

Tablo 1'e göre araştırmanın çalışma grubundaki ebeveynlerin çoğu 35-39 yaş aralığında olup, yarısından fazlası lisans mezunudur. Aralarında üç ebeveyn erkek olup diğerleri kadındır. Çocuklarının yaşları ise çoğunlukla 6-9 yaş arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları ve kişisel bilgi formu yapılan alan yazın incelemesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmanın amacına uygun olarak ebeveynlerin demografik verilerini ve görüşlerini toplamak için titizlikle hazırlanmıştır. İlk olarak, hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve aile yapısı gibi temel demografik sorular oluşturulmuştur. Ardından, ebeveynlerin tek ebeveynli aileler hakkındaki algılarını daha iyi anlamak amacıyla hem açık hem de kapalı uçlu sorular bir araya getirilmiştir. Form, okul öncesi alanında uzman iki akademisyenin incelemesine sunulmuş ve bu sürecin ardından, formun etkinliğini değerlendirmek için çalışmaya dahil olmayan iki ebeveynle pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, form üzerinde revizyonlar yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği ile geçerliliği yeniden test edilmiştir.

Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 12.04.2023 tarihli ve 2023/115 sayı numaralı etik değerlendirme belgesi ile onaylanmıştır.

Araştırma sürecinde etik önlemler, ebeveynlere araştırma hakkında genel bilgi verilmesi ve katılımların gönüllülük esasına dayanmasıyla sağlanmıştır. Katılımcılara, görüşmelerin ses kaydının alınacağı ve bu verilerin yalnızca

araştırma amacıyla kullanılacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme öncesi ebeveynlere araştırma hakkında genel bilgi verilmiştir. Görüşmeler, katılımcılarla telefon ile aranarak ve katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler toplamda 150 dakika sürmüştür. Görüşme esansında katılımcılara konu ile ilgili 7 soru yöneltilmiştir. Konuşma dökümü yazılı hale getirildiğinde 27 sayfalık veri dökümü elde edilmiştir. Görüşmeler ebeveynlerin tercih ettiği şekilde evde veya dışarıda sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir ve toplamda 20 katılımcı ile görüşülmüştür. Görüşmelerin her biri ortalama olarak yaklaşık 7,5 dakika sürmüştür. Bu süre, katılımcıların yanıtları ve tartışılan konulara bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Katılımcılar, K1, K2, K3, ..., K18 şeklinde kodlanarak kişisel bilgilerinin anonim kalması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle görüşmeler, araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Ardından, elde edilen veriler birçok kez okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama aşamasında konuyla ilgili en iyi yansıtan kodlar belirlenmiş, bu kodlar listelenmiş ve tekrar gözden geçirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlamak amacıyla, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kodların, alt temaların ve temaların düzenlenmesiyle daha genel kavrayıcı bir tema elde edilmiştir.

Ulaşılan veriler, belirli kodlar altında toplanmış ve bu kodlar aracılığıyla alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar, kodların içerdiği ana fikirleri veya konuları yansıtmaktadır. Son olarak, bu alt temaların altında daha genel bir tema oluşturulmuş, böylece verilerin daha bütünsel bir şekilde analiz edilmesi sağlanmıştır.

Verilerde doyuma ulaşmak için kodlama süreci sırasında elde edilen veriler defalarca okunmuş ve analiz edilmiştir. Kodların oluşturulması aşamasında, araştırma konusu ile ilgili ana fikirlerin temsil edildiği kodlar seçilmiş ve bu kodların geçerliliği 3 araştırmacı tarafından birlikte kontrol edilmiştir. Doyuma ulaşılması, kodlar arasında tekrar eden temaların belirlenmesi ve araştırmacılar arasında %95’lik bir uyum oranı sağlanması ile güvence altına

alınmıştır. Böylece, araştırmada ele alınan durumu kapsamlı bir şekilde temsil edildiği ve yeterli veri toplandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Başkale (2016), nitel araştırmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve objektifliğe önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nitel araştırma konusu hakkında uzman görüşüne başvurulmuş ve birlikte değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada olasılığa dayanmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, araştırmanın amaçlarına en uygun olabilecek çalışma grubu oluşturulmuştur. Mesleki deneyim, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm açısından farklı özelliklere sahip katılımcılar, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşülen ebeveynlerin her birinin çocuklarının sınıflarında tek ebeveynli çocuklar bulunmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler detaylandırılmıştır. Bu da çalışmanın dış geçerliliğini sağlayabilecek nitelikler arasında görülebilir. Görüşmeler esnasında araştırmacılar olabildiğine objektif davranmışlar ve katılımcıların cevaplarına müdahalede bulunmamışlardır. Kendi görüşlerini belli etmeyip, katılımcıları yönlendirecek söylemlerden kaçınmışlardır. Bu durum çalışmanın iç geçerliliğini olumlu anlamda etkilemektedir. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış, daha sonra çözümlemeleri yapılarak; kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Görüşmelerde doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçları teyit edilebilmesi için veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacılar tarafından saklanmıştır. Çalışmada tüm hususlar dikkate alınarak geçerlilik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ebeveynlerin tek ebeveynli çocuklar hakkındaki görüşleri üzerine, ebeveynler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler ‘tek ebeveynli olmanın getirileri’, ‘tek ebeveynli çocukların olası problemleri’, ‘tek ebeveynli çocukların problemlerine karşı diğer ebeveynlerin yaklaşımı’, ‘tek ebeveynli çocuk ile arkadaşlığa bakış açısı’, ‘çevreye adaptasyonu kolaylaştırmada öneriler’ olmak üzere 5 tema altında incelenmiştir.

Tema 1: Tek Ebeveynli Olmanın Sonuçları:

Ebeveynlerin tek ebeveyne sahip olan çocukların yaşayacağı avantaj veya dezavantajlı durumlar ile ilgili görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Tek Ebeveynli Olmanın Getirileri

Tek Ebeveynli Olmanın Getirileri			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Tek Ebeveynli Olmanın Sonuçları	Dezavantajları	Aile birliğinin eksikliği	8
		Çocukta görülen istenmeyen davranışlar	6
		Akademik başarıda düşüş	2
		Ebeveynin kendisini yalnız hissetmesi	3
		Akranlar ile uyum sorunu	1
	Avantajları	Ebeveynin çocuğa sınır koyamaması	2
		Ebeveyn ile kaliteli zaman	2
		Çocuğun başarılı olması	1
		Öz bakım becerileri	1
		Ebeveynin disiplinli olması	1
		Huzurlu bir ortam	1

Tablo 2’de tek ebeveynli olmanın getirileri, avantaj ve dezavantajları şeklinde ayrılan alt temalar ile yer almıştır. Avantaj alt temasının altında, ‘ebeveyn ile kaliteli zaman’ ‘çocuğun başarılı olması’, ‘öz bakım becerileri’, ‘ebeveynin disiplinli olması’ , ‘huzurlu bir ortam’ kodları yer almıştır. Ebeveynler, tek ebeveynli çocukların avantajdan çok dezavantajlı olabileceklerine dikkat çekmişlerdir. Ebeveynlerden K3, aileler ayrılığa rağmen süreci iyi yönettiği takdirde çocukta davranış problemleri olmayacağını, akademik başarısının da oldukça iyi ilerleyebileceğini gözlemlediğini ifade etmiştir, şu cümleyi kullanmıştır; “Yeni boşanmış bir ebeveynin erkek çocuğu vardı, çocuğun her

etkinliğine anne ve baba beraber gelirdi. Hafta sonu basket kurslarına beraber gelirlerdi. Yirmi üç Nisan etkinliklerine ve yıl sonu yemeklerine beraber gelirlerdi mesela bu çocukta hiçbir olumsuz davranış görmedim.”

K4 bu çocukların öz bakım becerilerini yerine getirmede çocukların daha başarılı olduğunu ileri sürmüştür. Tek ebeveynin daha tutarlı bir disiplin ortamı oluşturacağını belirten 1 ebeveyn olmuştur. Bununla ilgili K7, *“Şöyle bir avantajı olabilir: Tek rol model, tek tip bir uygulama gibi. Mesela anne baba birlikte büyütüyor olsaydı anne ve babanın tezat düştüğü uygulamalar olabiliyor hayatın içerisinde ama tek ebeveynlik söz konusu olduğunda zaten standarda binmiş oluyor, durum yani bu şekilde.”*

Çocuklarıyla kaliteli vakit geçireceğini düşünen iki ebeveyn vardır. Bir diğer ebeveyn bir çocuğun kavgı gürültü ortamında bulunması yerine tek ebeveyn ile yaşamının çocuğun huzuru için önemli olduğunu belirtmiştir.

Dezavantaj alt temasının altında; ebeveynin çocuğa sınır koyamaması, çocukta görülen istenmeyen davranışlar, aile birliğinin eksikliği, akranları ile uyum sorunu, ebeveynin kendisini yalnız hissetmesi ve akademik başarıda düşüş kodları yer almaktadır. Ebeveynler, en büyük dezavantajın “aile birliğinin eksikliği” olacağını belirtmişlerdir. Sekiz ebeveynin görüşü bu yöndedir. K6, *“(…)Yani her seferinde ya anne olmayacak ya da baba benim fikrim.”* demiştir. Altı ebeveyn de “istenmeyen davranışları” dezavantaj olarak görmüştür. K20, *“Tek ebeveynle yaşamının avantajları olduğuna pek şahit olmadım mesleki yaşantımdan dolayı da tek ebeveynle büyüyen çocukların gelecekte fazla davranış sorunları olduğunu düşünüyorum(…)”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bir diğer ebeveyn ise anne babanın çocuğun mağduriyetini gidermek adına çocuğu şımartacağını ve bu sayede çocukların istediğini daha kolay yaptıracağını ifade etmiştir. Diğer iki ebeveyn de tek ebeveyne çok yük kalacağını, ebeveynin kendini yalnız hissedeceğinden bahsetmiştir. Diğer ebeveynler de çocuğa sınır koyamama, akranlarıyla yaşanacak problemler, duygusal eksiklik, akademik başarıda düşüş gibi problemler ile karşılaşılacağını söylemişlerdir.

Tema 2: Tek Ebeveyne Sahip Olan Çocuklarda Oluşabilecek Davranış Problemleri

Ebeveynlerin tek ebeveyne sahip olan çocukların yaşayacağı olası problemlerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Tek Ebeveynli Çocukların Olası Problemleri

Tek Ebeveynli Çocukların Olası Problemleri			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Tek Ebeveynli Çocukların Olası Problemleri	Davranış Problemleri	Şımarık/bencil olma	6
		Kendisini güvende hissetmeme	1
		Zararlı alışkanlıklar	1
		Kendisini değersiz/suçlu hissetme	2
		Depresyon	2
		İntihar eylemleri	1
	Uyum Problemleri	Hırçın olma	1
		Kendisini dışlanmış hissetme	9
		Akademik başarı düşüklüğü	2
		Empati yoksunluğu	1

Tablo 3'te tek ebeveyne sahip olan çocukların sahip olacağı davranış problemleri teması iki alt temada incelenmiştir. Ebeveynler davranış kaynaklı problemler alt teması altında en çok çocuğa sınır koymada zorlanma ve bunun sonucu olarak çocuğun şımarık/bencil olma ihtimalinden söz etmişlerdir. Ebeveynlerin çocuğun eksikliğini kapatmak için sınır koymada problem yaşanacağı ve aynı zamanda da her istediğini yaptırma yoluna giden çocuğun şımarık olacağı görüşleri belirtilmiştir. K1 sınır koyamama problem durumunu şöyle ifade etmiştir: "Örneklemem gerekirse çocuğun istediği pahalı bir oyuncak vardır. Çocuk anneye yaşıyordur. Anne çocuğa bayramda alayım ya da karne hediyesi alayım diyor. Ancak çocuk hafta sonu babanın yanına gittiğinde baba ilişkisini kuvvetlendirmek adına o oyuncak alabilir ve böylece baba çocuğun hedefe ulaşma güdüsünü istemeden de olsa yok edebilir." Şımarık/

bencil olma ile ilgili K7 ise *“Tek ebeveyne sahip olan çocuklarda yalnızlık ise hissi oluşabilir terk edilmişlik hissi oluşabilir aynı zamanda çokta şımarık bir örnekte ortaya çıkabilir tek ve bütün ilgi odak noktası olduğu için kendinin çok vazgeçilmez olduğu hissiyatına kapılmış da olabilir yani bir şekilde.”* ifadesini kullanmıştır.

Çocuğun bencil/şımarık olması ile ilgili ise K8 *“...annesi babası boşanmış bir çocuğun hem annesine babasına farklı farklı yaptırımlarını duydum. Anne ve babalarından isteklerinin daha fazla olduğunu ve aynı isteği iki farklı ebeveynden de aynı şekilde sağladığımı duydum.”* demiştir.

Bu çocukların farklı bir sığınma biçimi olarak gördükleri zararlı alışkanlıkları olabileceğini K12 ise şöyle ifade etmiştir: *“... ama en son çocuk sigara ve alkole de başlamıştı bu tarz şeylere alışmış üniversiteye yaşıtlarından çok daha geç kazandı annenin gayreti ile kazanabildi yoksa çocuk hayattan kendini soyutlamıştı ki dediğim gibi anne baba birlikteyken çok başarılı bir çocuktu.”*

K19 tek ebeveynli çocukların özellikle arkadaş çevresi içindeyken, kendini dışlanmış hissedebileceğini *“...çocukların arkadaş çevresinde sıkıntı yaşayacağını düşünüyorum annesi ya da babası ayrı olan veya bunlardan biriyle yaşayan çocukların arkadaşlarının içinde bunların eksikliğini yaşayacağını ve diğer çocukların bu durumda çok dikkatli davranmayacağını düşünürsek bazı zor durumlarla karşı karşıya kalabileceklerini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Aileleri dağılan çocuklar bazı zamanlarda bununla ilgili olarak kendini suçlayabilirler. Konu ile ilgili K14 *“...kendini suçlayabilir ya da karşıdaki ebeveyni de suçlayabilir dolduruşa gelebilir gereksiz yere bu ağır yük çocukların omuzuna binebilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

K20, bu çocukların diğer aile büyükleri veya farklı akraba desteği ile büyütülmelerinin yoğun oluşunu ifade etmiş ve bunun da çocukta değersizlik hissi yaratacağını şu cümle ile belirtmiştir: *“...anneanne babaanne ya da ailedeki diğer akrabalar tarafından büyütülen çocuklarda değersizlik hissi oldukça sık rastladığımız bir sorun.”* K15’ e göre bu çocuklarda depresyon ve intihar eylemleri görülmektedir. K15: *“Çocuklar ciddi anlamda depresyon yaşıyorlar. Kendileri, gelecek yıllarda kesinlikle evlenmeyeceklerini söylüyorlar hele ki bu çocuklar bu boşanma durumunu ergenlik sürecinde yaşıadıysa veya*

yaşıyorsa gerçekten bu çocukların akademik başarılarına, okul yaşantılarına, arkadaş ilişkilerine etki ediyor ve o süreçte olumsuz davranış problemleri edinebiliyorlar. Yapılmaması gereken her şeyi deniyorlar hatta şöyle bir şey bile var sağlıksız (medeni olmayan bir şekilde) boşanıp annenin babayı, babanın anneyi şikâyet ettiği çocuklarda intihar eylemlerinin bile çok fazla olduğu söylenebilmekte.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Tek ebeveynli çocukların hırçın olabileceği görüşü de mevcuttur. K18 baba sevgisi almadığı için böyle olacağını ifade etmiş; şöyle demiştir: *“Bir arkadaşımızın boşanmış aile çocuğu var çocuk çok hırçın tek büyüdüğü, baba sevgisi almadığı için öyle olduğunu düşünüyorum.”*

Yedi katılımcı uyum problemleri alt teması altında çocuğun kendisini dışlanmış hissedeceğine değinmiştir. K11 bu konuda görüşünü şöyle belirtmiştir: *“... özellikle özel okullarda genellikle anneler günleri babalar günü kutlanıyor ya da tek ebeveyn çağrılıyor o durumlardan çocuğun endişeleri olabilir çocuk yalnız kalabilir bu tarz sıkıntılar olabilir.”*

K20 ise sosyal çevreye uyum ve empati yoksunluğunu şöyle ifade etmiştir: *“... ortama uyum sağlama okul kültürüne ayak uydurma akran ilişkilerinde ciddi tutarsızlıklar olduğuna pek çok zaman şahit oldum. Çevremde de bu tip ailelerde yetişmiş çocuklarda özellikle de anneanne babaanne ya da ailedeki diğer akrabalar tarafından büyütülen çocuklarda değersizlik hissi oldukça sık rastladığımız bir sorun ve tabii ki diğer insanlarla diğer insanların duygularını anlama empati kurma gibi eksiklikler çok fazla gözlemliyorum. Ciddi tutarsızlıklar olduğuna pek çok zaman şahit oldum.”* Katılımcıları çoğu bu tema altında, çocukların kendisini dışlanmış hissetmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tema 3: Tek Ebeveynli Çocukların Problemlerine Karşı Diğer Ebeveynlerin Yaklaşımı

Ebeveynlerin tek ebeveyne sahip olan çocukların problemlerine karşı diğer ebeveynlerin yaklaşımını içeren görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Tek Ebeveynli Çocukların Problemlerine Karşı Diğer Ebeveynlerin Yaklaşımı

Tek Ebeveynli Çocukların Problemlerine Karşı Diğer Ebeveynlerin Yaklaşımı			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Tek Ebeveynli Çocukların Problemlerine Karşı Diğer Ebeveynlerin Yaklaşımı	Çocuklarına rehberlik	Uzmana (pdr, öğretmen vb.) danışma	2
	Çocuklarından beklentileri	Hoşgörülü ve empati ile yaklaşma	12
		Ebeveynleriyle ilgili arkadaşına soru sormama	4
		Arkadaşı ile daha çok vakit geçirme	1
		Paylaşımcı olma	1

Tablo 4'te tek ebeveynli çocukların yaşadığı davranış problemleri karşısında ailelerin çocuklarına karşı yaklaşımları, çocuklarından beklentileri ve kendi çocuklarına rehberlik şeklinde iki alt temaya ayrılmıştır. İki ebeveyn çocuklarının nasıl davranması gerektiği konusunda sınıf öğretmeninden, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden destek alacaklarını belirtmiştir. K14, "Kızım öyle bir durum yaşamadı ama bunu öğretmeni ile birlikte çözmesi için yönlendiririm diye düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Çocuklardan beklentiler alt temasında K3, "Ben ona sadece anne ve baba ile ilgili bir sey konuştuğunda paylaştığında dinleyici olmasını tavsiye ederim. Çok yorum yapmamasını, onu çok incitecek şeyler söylememesini babası yoksa sürekli babasından annesi yoksa annesinden çok bahsetmemesini öğütlerim ama eğer paylaşmak isterse arkadaşını çok yoruma yer vermeden dinlemesini tavsiye ederim." demiştir. On iki ebeveyn çocuklarından, boşanmış ebeveynlerin çocuğu olan arkadaşlarına karşı hoşgörülü ve anlayışlı davranması gerektiğini beklemektedirler. K20 şu cümle ile ifade etmiştir; "Çocuğumla bu konu hakkında önceden konuşurum bir ön bilgilendirme yaparım kendi ailemizle onla ailesinin arasındaki farktan bahsedebilirim yaşına uygun olarak ve ona karşı daha anlayışlı hoşgörülü olmasını beklerim ben de bu konuda öyle davranırım..."

Ebeveynler, çocuklarının empati ile yaklaşımları gerektiğini vurgulamışlardır. K10, “... ben kızımın anlayışlı olmasını karşı tarafla empati kurmasını isterim bunu zaten kuzeninde yaşıyor yakinen çocuk bazen kendisinde yokluk hissediyor eksiklik hissediyor ben de o yüzden kızımın empati kurmasını ve onu anlamaya çalışmasını istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

K7, “...ona farklı olduğunu hissettirmek sizin sen farklısın, tek ebeveynle sahipsin gibi bir yaklaşımdan ziyade onunla vakit geçirmekten keyif alan gerçekten onu seviyorsa gerçekten arkadaşıyla vakit geçirmekten keyif alıyorsa onunla geçireceği vakti arttırdım onun özel olduğunu ona arka planda anlatırdım ki çocukların kalbi gerçekten çok güzel o yine arka planda arkadaşına hissettirmeksizin ona yaklaşımını dengeler ve düzenler ve normal arkadaşlarından daha hassas yaklaşırdı diye düşünüyorum.” diyerek çocuğun arkadaşı ile geçireceği vaktin daha fazla olabileceğini belirtmiştir.

Tema 4: Tek Ebeveynli Çocuk İle Arkadaşlığa Bakış Açısı

Ebeveynlerin, tek ebeveynli çocuk ile arkadaşlığına bakış açısını içeren görüşler tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Tek Ebeveynli Çocuk ile Arkadaşlığa Bakış Açısı

Tek Ebeveynli Çocuk İle Arkadaşlığa Bakış Açısı			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Tek Ebeveynli Çocuk İle Arkadaşlığa Bakış Açısı	Arkadaşlık etmesini destekleyen tutumun nedenleri	Normal bir durum olarak görme	3
		Çocukların özel durumuna destek	2
		Kendi çocuğunun mutluluğu	1
		Hayat tecrübesi olarak kurulan arkadaşlık	1
	Arkadaşlık etmesine karşı olan tutumun nedenleri	Aile birliği eksikliği	1
		Akran zorbalığı	4
Koşullu arkadaşlık		Duygusal patlamalar	1

Tablo 5’te ebeveynlerin, çocuklarının, tek ebeveynli ailelerin çocukları ile arkadaş olmalarına karşı tutumlarını değerlendirdiğimizde, üç alt temaya

ulaşılmıştır. Arkadaş olmasını destekleyen tutum altında dört tane kod bulunmaktadır. Üç ebeveyn bu çocukların başına gelen durumu herkesin başına gelebilecek normal bir durum olarak belirtmiştir. K8, *“Hiç öyle negatif bir bakış açım yok sonuçta çok fazlada böyle şey var kesinlikle olamaz gibi bir tavrım yok ama çocuğuma karşı gelecek olumsuz davranışlara karşı onu bilgilendiririm.”* demiştir. K5 kendi çocuğu mutlu ise istediği gibi arkadaşlık kurabileceğini söylemiştir ve şöyle ifade etmiştir: *“Ailemiz olarak hiç böyle bir şey düşünmüyoruz, hiç kasmıyoruz. Nasıl rahatsa, nasıl mutluyrsa. Bu bizim için problem değil.”*

K7 ve K12 bu çocukların özel durumlarına destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. K12 *“Olması gerektiğini düşünüyorum o çocuğun bu topluma kazandırılması gerekiyor bizim de başımıza ileriki dönemde ne geleceğini bilmediğimiz için onunla arkadaşlığını dostluğunu ilerletmesi gerektiğini ve arkadaş olarak ona destek olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

K13 arkadaşlık etmesine karşı olduğu görüşünü savunmuş ve şöyle demiştir: *“Tek ebeveynle bir çocukla arkadaş olmasını istemem bencillik mi bilmiyorum ama aile ortamında sevgi ile büyüyen çocukla tek ebeveyn çocukla çocukta sevgiyle büyüyebilir ama bir taraflarının hep eksik olacağını düşünüyorum. Kendi çocuğumun tek ebeveynli bir çocukla arkadaşlık etmesini istemem.”*

Kendi çocuğuna zarar vermeme koşuluyla arkadaşlık edebileceğini düşünen velilerden dört tanesi kendi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalmama koşulu ile arkadaşlık edebileceğini söylemiştir. K19, *“Sadece tek ebeveynli olduğu için bir sınır koyacağımızı düşünmüyorum eğer çocukta bizim kendi çocuğumuzun gelişimini olumsuz etkileyecek bir faktör varsa o zaman sınır koyarız ama sadece tek ebeveynli olduğu için onu etiketlemek istemiyorum.”* diye görüşünü belirtmiştir. K11 de kendi çocuğunun, tek ebeveynli çocuğun duygusal patlamalarından etkilenmediği sürece arkadaşlık etmesine karşı olmadığını *“tek ebeveynli bir çocukla arkadaş olabilir. Çocukta aşırı duygusal patlamalar yoksa zaten doğal yollardan arkadaşlıklar gelişir. Aynı ortamdalarsa ona da benim müdahalem olmaz.”* şeklinde belirtmiştir.

Tema 5: Çevreye Adaptasyonu Kolaylaştırmada Öneriler

Tek ebeveynli çocukların çevreye adaptasyonunu kolaylaştırmasına ilişkin öneriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çevreye Adaptasyonu Kolaylaştırmada Öneriler

Çevreye Adaptasyonu Kolaylaştırmada Öneriler			
Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çevreye adaptasyonu kolaylaştırmada öneriler	Öğretmen Desteği	Sınıf öğretmeninin süreci yönetmesi	8
		Çocuğu sosyal aktivitelere yönlendirme	1
	Ebeveynlere düşen görevler	Aile katılım etkinliklerinde hassasiyet	5
		Tek ebeveyne psikolojik ve sosyal destek	1
		Boşanma aşamasında çocukla açık iletişim	1
	Okul yönetimi ve PDR desteği	Rehber öğretmenin yönlendirmeleri	5
		Diğer çocukların bilgilendirilmesi	4
		Veli ile iş birliği	1
	Yerel Yönetimlerin Desteği	Boşanan ebeveynlere eğitim	1
		Sosyal sorumluluk projeleri	1

Tablo 6'da tek ebeveynli çocukların topluma adaptasyonları için, ebeveynlerin görüşleri alınmış, dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar “Öğretmen desteği”, “ebeveynlere düşen görevler”, “okul yönetimi ve PDR desteği”, “yerel yönetimlerin desteği” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenin desteği, sınıf öğretmeninin süreci yönetmesi, sınıf öğretmeninin çocuklar arasında ayırım gözetmemesi ve boşanmış ebeveyne sahip olan çocuğun, sosyalleşmesi için çocuğun öğretmen tarafından sosyal aktivitelere yönlendirilmesi şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar arasından sekiz ebeveyn sınıf öğretmeninin süreci yönetmesine dair görüş bildirmiş, K11, “*Daha hoşgörülü yaklaşılmalı mutlaka sınıf öğretmeni yardımcı olmalı ilkökul gibi çağlar, çocuğun çok etkilendiği yaşlardır bir de anne baba etkinliği bu konularda hassas olunmalı, herkes aynı şartlara sahip olamıyor.*” demiştir.

Ebeveynlere düşen görevler alt teması altında, “tek ebeveyne psikolojik ve sosyal destek”, “aile katılım etkinliklerinde hassasiyet” ve “boşanma aşamasında çocukla açık iletişim” kodlarına ulaşılmıştır. Dört ebeveyn, anne baba etkinliklerindeki hassasiyete değinmiş, K16 da bunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “*Eksik olan ebeveynin, anne mi baba mı onu belirleyip hangi ebeveyn yok ise öğretmenin bir etkinlik sırasında o ebeveyn grubunu çağırması gerektiğini düşünüyorum.*” Okul yönetimi ve PDR desteği alt temasında, “rehber

öğretmenin yönlendirmeleri”, “diğer çocukların bilgilendirilmesi”, “veli ile iş birliği” şeklinde kodlar çıkarılmıştır. K6, “*Bunlarla ilgili konferans sınıfta öğretmen veya rehberlik öğretmeni tarafından ara sıra verilmeli. Konferansta ‘bu arkadaşlarınız böyle olabilir bunlar için şu önerileri veriyoruz arkadaşlarınızı ayırmayın, yanınızda bu tarz konuşmalar olabilir.’ demiştir.* K8, “*(...) yani diğer çocukların, bütün çocukların bilgilendirilmesi lazım. Bakış açısının normalleştirilmesi lazım zaten toplum olarak da böyle bir bakış açımız var. Yani zaten toplu olarak da böyle bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. K20 de çocuğa yardımcı olabilmek için, veli ile sürekli iletişimde olunması gerektiğini söylemiştir. Yerel yönetimlerin desteği alt temasında, K7 ve K15 boşanan ebeveynlere eğitim ve sosyal sorumluluk projeleri ile yerel yönetimlerin destek vermesi gerektiğini savunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, genel olarak tek ebeveynli çocuklara karşı diğer ebeveynlerin bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. On sekiz ebeveyne, tek ebeveynli çocuklar ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Tek ebeveynli çocukların bazı avantajları ve dezavantajlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, tek ebeveynli çocuklar daha bağımsız olabilirler ancak aynı zamanda daha fazla sorumluluk almak zorunda da kalabilirler. Bu çalışmada az da olsa bazı avantajlar dile getirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre tek ebeveyne sahip olan çocukların dezavantajlarının daha fazla olacağını söylenebilir. Ebeveynler, en büyük dezavantajı aile birliğinin eksikliği ve çocuklardaki istenmeyen davranışlar olarak görmüşlerdir. Diğer araştırmalarda da tek ebeveynli ailelerin çocuklarının, ergenlik döneminde dışsal davranış sorunlarına yol açan eksik aile yapısı nedeniyle sıklıkla zorluklarla karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir (Fu, 2023; Mahmood ve Sangeetha, 2023). Avantajları konusunda ebeveynlerin ortak bir görüşüne rastlanmamıştır. Bu sonuçlardan anlaşılabacağı üzere tek ebeveyne sahip olmanın çocuklar üzerindeki etkileri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin oluşmasında pek çok değişken etkili olmaktadır. Ortak görüş ise bu çocukların çeşitli derecede etkilendiğidir. Bu etkiler her ne kadar olumsuz anlamda ele alınsa da huzursuz ve çatışmalı bir aile ortamından uzaklaşması çocuk için nispeten olumlu bir etki olarak görülmektedir (Bee ve Boyd 2009). Nitekim Aslantürk’ün (2017) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına

göre tek ebeveynli bir aileye sahip olmanın duygusal etkileri “mutluluk”, “rahatlama”, “eksiklik hissi”, “güven problemi ve endişe”, “üzüntü” ve “suçluluk” şeklinde belirlendiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak tek ebeveynli aileye sahip olmaya ilişkin oluşan duyguların sadece olumsuz duygulara neden olmadığı ifade edilmekle birlikte mevcut araştırmanın sonuçları ile paralel sonuçlar taşımaktadır.

Araştırmada ebeveynler dezavantaj olarak daha çok aile birliğinin eksikliğini ifade etmişlerdir. Bu sonucun aksine McGurk ve Glachan (1987) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre boşanma sonucu tek ebeveynli yaşamını sürdüren çocukların boşanma sonrasında birlikte yaşamadığı ebeveynini de ailesinin bir ferdi olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Tek ebeveynli çocukların sahip olabileceği problemler ile ilgili ebeveynlerin görüşleriyle ilgili çıkan sonuçlara göre pek çok probleme değinilmiştir; ancak ebeveynlerin ortak görüşleri çocuğun şımarık olması/bencil olması ve çocukların kendilerini dışlanmış hissetmesi şeklinde olmuştur. Akademik başarı düşüklüğü de çocuğun hayatını olumsuz yönde etkileyebilecekler arasında görülmüştür. Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip olan çocukların öz saygı ve ruh sağlığına ilişkin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar sonucunda boşanmış aile çocuklarının anksiyete, depresyon, sosyal sorunlar, dikkat sorunları ve somatik yakınma düzeyinin boşanmamış ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek çıkmıştır (Amato ve Cheadle, 2005; Kasuto, 2017). Çocukların akademik performanslarının iki ebeveynli aileye ve tek ebeveynli aileye sahip olma durumuna göre karşılaştırmalı olarak incelenen çalışmada özellikle okula devamlılık konusunda tek ebeveynli çocukların iki ebeveynli aileye sahip çocuklara kıyasla daha dezavantajlı olduğu görülmüştür (De Lange vd., 2014). Garriga (2010), tek aile yapısının çocukların eğitim hayatında önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Tek aileye sahip olan çocukların okula daha geç kaldıklarını ve bu durumun akademik yaşantılarına etki ettiğini ifade etmiştir. Bu durumun oluşmasında boşanma veya ayrılık yaşadığında ebeveynlerin ruhsal olarak etkilenmesi, depresyona girmesi nedeniyle diğer insanlarla iletişimin zayıflaması, arkadaş ilişkilerinin zayıflayarak arkadaşlarını kaybetmeleri veya yeni arkadaş edinmekte zorluklar yaşamaları, dolayısıyla sosyal yaşamdaki bağlarını kaybetmeleri neden olmaktadır. Bu ise doğal olarak çocukların eğitim yaşantısına da olumsuz bir şekilde yansımaktadır

çünkü iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan ebeveynler çocuğun okuluyla ve öğretmeniyle de iletişim kurmakta zorlanabilmektedirler (De Lange vd., 2014).

Ebeveynlere göre tek ebeveyne sahip çocukların dezavantajları konusunda ebeveyn eksikliğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Benzer bir çalışmada katılımcılar ikinci bir ebeveyn figürünün yokluğunun çocuklarda rol açısından bir eksiklik yarattığına ilişkin görüş belirtmişlerdir (Nixon vd., 2012). Yine yapılan bir araştırmada tek ebeveyne sahip çocukların genel olarak mutsuz, üzgün ve sinirli olduğunun yanında ebeveyn eksikliği duygusunu da yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynin kadın olduğu ailelerde baba rolünü ve otoritesini en büyük erkek kardeşin aldığını, ebeveynin erkek olduğu ailelerde ise anne rolünü kız kardeşin alarak eğer anne çalışıyorsa kız çocuğunun diğer kardeşleriyle ilgilendiği de belirtilmiştir (Demir ve Çelebi, 2017). Bu durum çocuklarda rol karmaşasına da neden olabilmektedir. Bununla birlikte boşanma veya ayrılık sürecinde ebeveynler duygusal olarak kendilerini ortaya koyarak çocuklarına daha bağımlı bir tavır sergileyebilmektedir. Bu durumu gören çocuklar ise aile içinde daha fazla sorumluluk almakta, güçlü olmak zorunda hissetmesine neden olabilmektedir (Afifi, 2003).

Tek ebeveynli çocukların yaşadıkları problemleri karşısında diğer ebeveynlerin kendi çocuklarından beklentileri ve çocuklarını yönlendirmeleri konusunda görüşleri alınmıştır. Çoğu ebeveyn çocuğunu yönlendirme ile ilgili uzmana danışılması gerektiğini belirtmiştir. Çocuklarını yönlendirirken çocuklarına, anlayışlı ve hoşgörülü olma, çocuklarının kendi aile hayatlarından çok bahsetmemeleri gerektiği şeklinde önerilerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Tek ebeveynli çocukların adaptasyonu için ise öğretmenden beklentiler, ebeveynlere düşen görevler, okul yönetimi ve psikolojik danışma ve rehberlik biriminden beklentiler ile yerel yönetimlerden beklentiler şeklinde ebeveynlerin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. En büyük destek sınıf öğretmeninden beklenmektedir. Ayrıca aile katılımı etkinliklerinde hassasiyet, diğer çocukların bilgilendirilmesi ve rehber öğretmenin vereceği destek eğitimleri de ebeveynlerin ortak noktada bulunduğu görüşler arasındadır. Çocukların bu hayatta duygusal olarak yardım ve destek alabileceği ve danışmanlık kaynağı olarak görülen kişiler ebeveynlerdir. Aile birliğinin dağılması sonucunda bu ebeveynlerden birinin eksikliğinin

yanında, bu kaynakların da eksikliği söz konusu olmaktadır. Buna ek olarak çocuğun birlikte yaşadığı ebeveyni çalışmak zorunda olduğu için çocuğa yeterince zaman ayıramamaktadırlar bu da çocuğun ebeveyn desteğinden mahrum kalması demektir (Amato, 1993). Çocuğun bu destekten mahrum kalması ve tek ebeveynli aile ortamına sağlıklı uyum sağlayamaması çocuk-ebeveyn iletişimini ve çocuğun gelişimini olumsuz etkilediği gibi çocuğun eğitim hayatına da tesir etmektedir (Dolto, 1998; Şanal-Güngör, 2020). Dolayısıyla ebeveynlere bu zor süreçte adaptasyonu kolaylaştırıcı eğitim ve rehberlik hizmetinin desteği önemli görülmektedir. Tek ebeveynlerin yanı sıra okullarda çocuklara da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gereken destek sağlanmaktadır. Alabay'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin tek ebeveynli ailelerden gelen çocuklara destek için gerçekleştirdikleri stratejilerin başında *“ailelerle rutin görüşmeler”*, *“aileyi/ çocuğu uzmana yönlendirme”* ve *“durum ile ilgili çocuk ile konuşma”* stratejileri gelmektedir. Altunbulak ve Aydoğan'ın (2015) boşanmış ve iki ebeveynli aileye sahip olan çocukların örneklem olarak alındığı çalışmada, boşanmış aileye sahip olan çocukların karşılaştıkları olumsuz durumların çözümünde sadece okul rehberlik servislerinin değil, aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin de boşanmış ailelerin çocuklarının karşılaştığı olumsuzlukların çözümünde önemli rolü bulunduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple hem sınıf öğretmenleri hem de okul rehberlik öğretmenlerinin bu konu hakkında eğitim almaları önemli görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Ebeveynler, çocuklarının, boşanmış ebeveyne sahip olan ailelerin çocukları ile yakın arkadaşlık etmesi konusundaki çoğunlukla bunun hiçbir probleme yol açmayacağını belirtmişlerdir. Tek ebeveynli bir ailede yaşamanın getireceği zorluklar var olmakla birlikte her ailenin dinamikleri ve öyküsü farklıdır. Çevre desteğinin çok önemli olduğu düşünüldüğünde, diğer ebeveynlerin tek ebeveynli çocuğa karşı ön yargı içermeyen, sahiplenici bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Nitekim ebeveynler arasında tek ebeveynli çocuklara karşı daha destekleyici ve empatik bir bakış açısı da bulunmaktadır. Birçok ebeveyn, tek ebeveynli ailelerin zorluklarla başa çıkmak için büyük bir çaba gösterdiğini ve çocuklarını sevgiyle büyütmek için ellerinden geleni yaptıklarını anlamaktadır. Bu ebeveynler, tek ebeveynli çocukları olan ebeveynlerin

cesaretini takdir etmekte ve destek vermektedirler (Yurduşen, 2015). Bennett ve Jamieson (1999) araştırmalarında, dört farklı erkek ve kadından oluşan ebeveyn grubuna (evli, boşanmış, üvey ve hiç evlenmemiş ebeveynler) ilişkin algıları genel olarak erkek ve kadınlarda karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bağımsız bir grup tasarımı kullanarak, evli ebeveynlerin algılarının diğer grupların algılarından daha olumlu olma eğiliminde olduğunu bulmuşlardır. Hiç evlenmemiş olanlar ise en az olumlu algılanma eğilimindedir. Genel olarak, annelerin algıları babalarinkinden daha olumludur. Yine yapılan bir araştırmada ailelerin, tek ebeveynli ailelere karşı okul sistemi içinde olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmiştir. Bu tutuma sahip olmada tek ebeveynlerin hayatlarının birçok boyutta daha zorlu olduğu algısıyla tetiklenen bir empati duygusundan kaynaklanması söz konusu olabilir (Díaz Serrano ve Flamand, 2020).

Tek ebeveynli aileye sahip olan çocuklar, toplumda kimi zaman dışlanmaktadır. Bunun yanında sadece çocuk değil ebeveynler de bu duruma maruz kalmaktadır. Bunun için kamuoyunda tek ebeveynli aileye sahip olmanın normal bir durum olduğu konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının tek ebeveynli ailelerin yaşadığı sorunlar ve bu durumun çocuk üzerindeki etkisine dair farkındalık çalışması bulunmaktadır. Burada bu çalışmaların özellikle boşanmaların fazla olduğu bölgelerde artırılması sağlanabilir. Buna ek olarak bu bireyler ekonomik olarak da zorluk yaşamaktadır. Evde tek çalışan kişi olarak hem çocuğuna yeterli zaman ayıramamakta hem de finansal olarak sıkıntılar yaşamaktadır. Bunun için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından uygulanan birtakım destekler mevcuttur. Dar gelirli ve mesleki eğitim imkânlarından yeterince yararlanamamış tek ebeveyn olan kadınlar, kendi imkânları doğrultusunda gelirlerini arttırabilmek için sermaye ve eğitim desteği veren vakıflar, dernekler, sanayi, ticaret ve esnaf odaları, kooperatiflerden yardım alabilirler. Örneğin; Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) kadın girişimcilere geri ödemesiz kredi vermektedir. Kadınlara yoksulluk nafakası verilmektedir (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM], 2011).

Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü (İŞKUR) Aktif İşgücü Hizmetleri kapsamında kadınlara yönelik İşbaşı Eğitim Programları (İEP), Girişimcilik Eğitim Programları (GEP) ve Mesleki Eğitim Kursları (MEK) uygulanmaktadır. Belediyeler, meslek edindirme kursları aracılığıyla kadınlara yönelik meslek edindirme ve geliştirme kursları düzenlemektedir. Tarım ve Orman Bakanlığı, Tarım ve Orman İl ve İlçe Müdürlükleri aracılığıyla kırsal alanda yaşayan kadınlara yönelik olarak eğitim, girişimcilik ve danışmanlık gibi konularda destek sağlamaktadır. Her geçen gün tek ebeveynli aile sayısının arttığı göz önünde bulundurulduğunda verilen bu desteklerin yeterli olduğu söylenemez. Ayrıca tek ebeveynli ailelere sağlanan bu desteklerden bu ailelerin yeterli bilgisi bulunmamaktadır. Bunun için uygulanan desteklerin daha da geliştirilerek medya aracılığıyla tanıtılıp daha fazla tek ebeveynli ailelere ulaşılması sağlanabilir. Bununla birlikte çalışan bireylere esnek çalışma saatleri uygulanabilir. Çocukların bakımı konusunda ise yine devlet olarak kreş veya bakımevinden ücretsiz olarak yararlanmaları sağlanabilir. Ayrıca finansal desteğin yanında tek ebeveynli ailedeki bireylere ve çocuklara psikolojik destek de sağlanabilir. Bunun için Aile ve Sosyal Hizmet Merkezlerinde eğitim ve danışmanlık birimlerinde bireysel danışmanlık ve aile danışmanlığı hizmetleri verilmektedir (ASAGEM, 2011). Bu hizmetlerden tek ebeveynli ailelerin haberdar olması sağlanabilir. Bu araştırmanın birtakım sınırlılıklar da mevcuttur. Bu araştırma görüşülen 18 ebeveyn ve araştırmada sorulan sorularla sınırlıdır. Dolayısıyla gelecek araştırmalar için daha fazla ebeveyne ulaşılarak nicel veya karma desende araştırmalar da planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Afifi, T. D. (2003). 'Feeling caught' in stepfamilies: Managing boundary turbulence through appropriate communication privacy rules. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(6), 729-755. <https://doi.org/10.1177/0265407503206002>
- Agayon, A. J., R. Agayon, A. K., T. Pentang, J. (2022). Teachers in the new normal: Challenges and coping mechanisms in secondary schools. *Journal of Humanities and Education Development*, 4(1), 67-75. <https://doi.org/10.22161/jhed.4.1.8>
- Akkaya, B. (2021). The analysis of metaphorical perceptions of teachers related to teachers in terms of teaching approaches they adopt. *Journal of Education and Learning*, 10(5), 109. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n5p109>
- Alabay, E. (2020). Boşanma sonrası oluşan tek ebeveynli aile çocukları: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27):852-863. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.335>
- Al-Hasnawi, A. (2007). A cognitive approach to translating metaphor. *Translation Journal*, 11(3). <https://translationjournal.net/journal/41metaphor.htm>.
- Altunbulak, C., Aydoğan, İ. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ve okulda karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 75-102.
- Amato, P. R. (2007). Parental divorce and the wellbeing of children: A meta analysis. *Psychological bulletin*, 110: 24-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Amato, P. R., Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of marriage and family*, 67(1), 191-206. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00014.x>
- Amato, P. R., Keith, B. (1991). Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>.
- Amato, P. R., Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26.
- Anisah, A. S. (2011). Pola asuh orang tua dan implikasinya terhadap pembentukan karakter anak. *Jurnal Pendidikan UNIGA*, 5(1), 70-84.
- Aral, N., Sağlam, M. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocuklar ile ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocukların duygularının cinsiyete göre incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 72-85.
- Aseltine Jr, R. H. (1996). Pathways linking parental divorce with adolescent depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 133-148.
- Aslantürk, H. (2017). Tam aileye ve tek ebeveynli aileye sahip üniversite öğrencilerinin aile aidiyetlerinin karşılaştırılması.[Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Aydiner Boylu, A., Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyoekonomi* 19(19), 207-220 <https://doi.org/10.17233/se.37916>
- Barajas, M. S. (2011). Academic Achievement of Children in Single Parent Homes: A Critical Review, *The Hilltop Review*, Vol. 5, Issue 1, Article 4.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). (Çev. Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Bennett, M., and L. Jamieson (1999). Perceptions of parents as a function of their marital status and sex, *Infant and Child Development*, 8, 149-154.
- Boylu, A. A., Öztop, H. (2013). Tek ebeveynli aileler: sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyoekonomi*, 19/19, 207-220. <https://doi.org/10.17233/se.37916>
- Castro Martín, T., Puyuelo, M. S. (2014). La transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica. *Informe FOESSA*.
- Chen, E. (2006). The interaction between single mother's living arrangements and welfare participation. *Journal of policy analysis and managements*, 19: 93-117. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6688\(200024\)19:1<93::AID-PAM6>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(200024)19:1<93::AID-PAM6>3.0.CO;2-X)
- Child, L. (2003). Routes to children's economy recovery after discovery after divorce: are Cohabitation and Remarriage Equivalent? *American Sociology Review*, 65, 560-580.
- Çalışkan, M. N. (2020). *Tek çocuklu ailelerde ebeveynlik stresinin psikolojik esneklik ve eş desteği* <http://hdl.handle.net/20.500.12575/73140>
- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dave, T. (2000). Parent-Child Relationships and parent Satisfaction with living arrangement when Adult children live at Home. *Journal of marriage and the family*, 53: 13-27.
- Dawson, B., Trapp, R. G. (2001). Probability related topics for making inferences about data. *Basic Clinical Biostatistics. Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division*, 5(2), 69-72.
- De Lange M, Dronkers J, Wolbers MH, 2014. Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: Effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 3, 329-50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.809773>
- Demir, S., Çelebi, Ş. (2017). Tek ebeveynli ailelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111-128. <https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.333891>
- Demirbilek, M. (2013). *Tek ebeveynli olan ve olmayan ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*. (Tez No. 327666). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Demirel, B., Buz, S. (2021). Tek ebeveynli hanelerdeki kadınların rol ve sorumluluklarındaki değişimler ve deneyimledikleri güçlükler. *Akademik Hassasiyetler*, 8(17), 157-192.
- Desy, D. (2015). Pola Asuh Orang Tua Tunggal Dalam Mendidik Agama (Islam)(Studi Kasus Di Desa Rejosari Kecamatan Kalikajar Kabupaten Wonosobo). *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 12(1), 75-94. <https://doi.org/10.14421/jpai.2015.121-06>
- Diaz-Serrano, Luis., Flamand, Sabine. (2020). Attitudes towards single parents' children in private and state-dependent private schools: experimental evidence. *SERIES*. 14. 10.1007/s13209-023- 00281-3.
- Dolto, F. (1998). *Çocuk ve boşanma: sorunlar, öneriler ve çözüm yolları*. Kontiki Yayıncılık.
- Duvall, E. M., Miller, B. C. (1985). *Marriage and Family Development*. Harper Collins Publisher.
- Ermisch, J.F. ve Francesconi, M. (2001). Family structure and children's achievement. *Journal of Population Economics*, 14, 249–270. <https://doi.org/10.1007/s001480000028>
- Erürker, B. (2007). *Tam aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 227261). [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fagan, C., Urwin, P., Melling, K. (2006). *Gender inequalities in the risks of poverty and social exclusion for disadvantaged groups in thirty European countries*, Office for Official Publications of the European Communities.
- Feyzioğlu, S., Kuşcuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26 (26) , 97-110 .<https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21103/227270>
- Fu, Y. (2023). The Impact of Single-parent Families on Children's Externalizing Behaviour. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 180, p. 02013). EDP Sciences.
- Garriga Alsina, A, 2010. *Consequences of parental divorce and family structure on children's outcomes in European societies: individual, cohort and country explanations*. Erişim tarihi, 10.07. 2023. Erişim Adresi, <http://www.tdx.cat/handle/10803/7256> .
- Gedik, E. (2018). "Single mothers doing family: Re-Forming traditional family in Turkey". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*. 21(1). 71101.
- Gladding, S.T. (2012). *Aile terapisi: tarih kuram ve uygulamaları*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Gupta, A., Kashyap, S. (2020). Growing up in a Single Parent Family; A Determining factor of Adolescent's Well-being. *Advanced Journal of Social Science*, 7(1), 138-144.
- Güngör, A. (2023). Tek ebeveynli aileler: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 129-155. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1154433>
- Hilton, J. M., Devall, E. L. (1998). Comparison of parenting and children's behavior in single-mother, single-father, and intact families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 29(3-4), 23-54.

- Jalaluddin. (2010). Psikoloji agama: Sebuah pengantar. Jakarta: Raja Grafindo Persada
- Kasuto, M. (2017). *Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi (Tez No.475939) {Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi}. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>*
- Linsel, E and Roth, A. (2008) One-parent households and achievement: economic and behavioral explanation of a small effect. *Sociology of Education*, 65(1): 48-65.
- Losa, T. J., Boham, A., Harilama, S. (2016). Pola komunikasi ibu single parent terhadap pembentukan konsep diri anak di kelurahan tingkulu. *Acta Diurna Komunikasi*, 5(2), 1-6.
- Mabuza, N., Thwala, S. K., Okeke, C. I. O. (2014). Single parenting and its effects on the psychosocial development of children in Swaziland. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 2252-2262.
- Mahmood, S. R. S., Sangeetha, N. (2023). Students From Single-Parent Households: Their Issues and Challenges. *Asian Social Work Journal*, 8(4), e00252-e00252.
- McGurk H., Glachan, M. (1987). Children's conception of the continuity of parenthood following divorce. *J. Child Psychol. Pscyhiat.* 28, 3, 427-35.
- Mcloyed, N. (2004). Female-Headed parent families comparison with dual parent households on restaurant and convenience food usage. *Journal of Consumer Marketing*. 11(4): 41-45
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M.B., Huberman, A. M. (1994), *Qualitive data analisis. international educational and professional publisher*. Thousand Oaks London New Delhi: SAGE
- Morrison Gutman, L., McLoyd, V. C., Tokoyawa, T. (2005). Financial strain, neighborhood stress, parenting behaviors, and adolescent adjustment in urban African American families. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 425-449. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00106.x>
- Morrison, D. R. (2000). The costs of economic uncertainty: Child well-being in cohabiting and remarried unions following parental divorce. In *annual meetings of the Population Association of America, Los Angeles, CA*.
- Nixon, E., Greene, S., Hogan, D. M. (2012). Negotiating relationships in single-mother households: Perspectives of children and mothers. *Family Relations*, 61(1), 142-156. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00678.x>
- Oams, Y. (2002). Post-Divorce Family Relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. *Journal of Social Issues*, 35 (4): 79-95. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1979.tb00814.x>

- OECD (2020). *Social policy division*. Directorate of Employment, Labour And Social Affairs, Children in Families, Family Database. <http://www.oecd.org/els/family/database>.
- Ortese, J. (1998). Factors related to the social competence of children in single parent families. *Journal of Divorce*, 11 (3) (4): 49-66
- Özer, A. G., Öztürk, M. (2022). *Yeni sosyal risk grubu: tek ebeveynli aileler ve sorunları* The new social risk group: Single parent families and their problems. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 222-237 <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2022.458.10>
- Pagano M, Gauvreau. Sampling Theory. Duxbury Press,1993, 46972.
- Park, H. (2007). Single Parenthood and Children's Reading Performance in Asia. *Journal of Marriage and Family*. 69(3), 863-877. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00410.x>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Salami, (2008). *Childbearing in Kid and Social Consequences of Teen Pregnancy*. Washington DC: Urban Institute Press.
- Sandefur, Metanaham and Wojkiewier (2009). *Child and Single Parents in Adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sangeet, O., Singh, S. (2022). Experiences of single-parent children in the current Indian context. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(7), 3790-3794.
- Schaefer, D. (2002). The challenges of single parents, evidence from panel data. *American Economic Review*, 88 (8), 608-627.
- Schleider, J. L., Chorpita, B. F., Weisz, J. R. (2014). Relation between parent psychiatric symptoms and youth problems: Moderation through family structure and youth gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 195-204.
- Stack, R. J., Meredith, A. (2018). The impact of financial hardship on single parents: An exploration of the journey from social distress to seeking help. *Journal of family and economic issues*, 39, 233-242.
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M., Von Klitzing, K. (2010). Parental Separation and Children's Behavioral/Emotional Problems: The Impact of Parental Representations and Family Conflict. *Fam Process*, 49(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01310.x>.
- Stephenes, A. (2006). *Growing up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
- Şanal-Güngör, B. (2020). *Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşuna göre okulda öznel iyi oluş ve arkadaşla bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No.

- 630546) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya Uygulaması)*, (Tez No.190182) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2018). *Tek ebeveynli aileler*, https://aep.aile.gov.tr/media/gf5diwni/01_07_tek-ebeveynli-aileler. Adresinden elde edilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. (2022). İstatistiklerle Aile 2022, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2022-49683> adresinden elde edilmiştir.
- Wajim, J. (2020). Single parenting and its effects on the development of children in Nigeria. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 7(04), 5891-5902. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v7i04.02>
- Widmer, E. D. (2016). *Family configurations: A structural approach to family diversity*. Routledge.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana Baba ve Çocuk*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.
- Yurduşen, S. (2015). Ebeveyn kaybı ve kardeş doğumunun kendilik psikolojisi üzerine etkisi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2). <https://doi.org/10.31682/ayna.470666>

DİJİTAL EBEVEYNLİĞİN, AİLE İÇİ İLETİŞİM VE VELİNİN EĞİTİME KATILIMI ÜZERİNE ETKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELİ

Hanifi PARLAR¹

Sevda DERE²

Öz

COVID-19, teknolojik ilerlemeleri hızlandırarak iş yaşamı ve eğitimde yeni öncelikler ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte teknolojinin günlük yaşama entegrasyonu hız kazanırken, bireylerin teknoloji kullanımına adaptasyon süreci, aynı zamanda psikolojik dinamiklerde de önemli değişimlere yol açmıştır. Pandemi, bireylerin psikolojisiyle toplumsal yapıyı etkileyerek eğitim anlayışında değişikliklere yol açmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstererek “yeni dijital bir ebeveyn” rolü üstlenmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırma kapsamında, “Aile Değerlendirme Ölçeği İletişim Boyutu”, “Veli Katılım Ölçeği” ve “Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, İstanbul’da yaşayan ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören çocuğu olan 401 ebeveyninden çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmada dijital ebeveynliğin, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerine etkisi Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz edilmiştir. Dijitalleşme süreçlerinin artmasıyla ebeveynlerin çocukların gelişimindeki rolü ve aile iletişiminin önemi artmaktadır. Bu kavramların birlikte ele alınması ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları tarafından tedbirlerin oluşturulması çocukların gelişimini destekleyici role sahip olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Dijital ebeveynlik, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı*

¹ Prof. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri, E-posta: hparlar@ticaret.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6313-6955

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Fakülte Adı, Bölümü, E-posta: buruncayirsevda@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7872-4063

PARLAR,H., DERE S. (2025). Dijital Ebeveynliğin, Aile İçi İletişim ve Velinin Eğitime Katılımı Üzerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25(66), 79-110. DOI:10.21560/spcd.vi.1404734

THE EFFECT OF DIGITAL PARENTING ON FAMILY COMMUNICATION AND PARENT PARTICIPATION IN EDUCATION: STRUCTURAL EQUALITY MODEL

Abstract

COVID-19 has accelerated technological advances and created new priorities in business and education. In this process, while the integration of technology into daily life has accelerated, the adaptation process of individuals to technology use has also led to significant changes in psychological dynamics. The pandemic affects the psychology of individuals and the social structure, leading to changes in the understanding of education. Parents have taken on the role of a “new digital parent” by showing more participation in their children’s education. In this context, the aim of the research is to investigate the effects of parents’ digital parenting attitudes on family communication and parental participation in education. Within the scope of the research, “Family Evaluating Scale Communication Dimension”, “Parent Involvement Scale” and “Digital Parenting Self-Efficacy Scale” were used. The survey was collected from 401 parents of children studying at primary, secondary and high school levels in Istanbul through an online survey method. In the study, the effect of digital parenting on family communication and parental participation in education was analyzed with Structural Equation Model. With the increase in digitalization processes, the role of parents in the development of children and the importance of family communication are increasing. Addressing these concepts together and creating measures by relevant public institutions and organizations will have a supportive role in the development of children.

Key Words: *Digital parenting, family communication and parent involvement in education*

GİRİŞ

Dijital teknolojiler hayatın her alanında yaygın kullanılmakla beraber, bu teknolojiler insan hayatını kolaylaştırıcı birçok faaliyete aracılık etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Evde Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanımı Araştırmasına göre; Türkiye’de dijital teknolojilerin kullanılmasıyla birlikte pek çok işlem devlet kurumlarına gitmeye gerek kalmadan gerçekleştirilebildiği; giyim, ayakkabı, aksesuar gibi ihtiyaçlarının karşılanabildiği ve dijital içeriğin çok fazla olduğu platformlara üye olunarak içeriklere erişilebildiği görülmektedir. Bununla birlikte, dijital teknolojilere artık evde çoğu hane halkı tarafından erişilebilmektedir. Türkiye’de geniş bir bantla internet kullanan hanelerin oranı %92’ye ulaşırken, 16-74 yaş arası kişilerin düzenli internet kullanım oranının %80.5’ e ulaştığı ve bu kişilerin tamamının her gün internet kullandığı görülmektedir (TÜİK, 2019). Dijital teknolojilerin yaygın kullanımı, kullanıcılara birçok avantaj ve fırsat sunmaktadır. Ancak dijital teknolojiler sundukları fırsatların yanı sıra pek çok risk ve tehlikeyi de bünyesinde barındırmaktadır (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar ve Yılmaz, 2018).

Bu bağlamda, dijital ebeveynlik, ailelerin çocuklarının dijital dünyada güvende ve güzel bir şekilde yetişebilmeleri için yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır. Bu kapsamda, aileler çocuklarının dijital dünyada ne yaptığını izler ve onları uygun bir şekilde yönlendirmektedir. Dijital ebeveynlik, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı gibi konuları da içermektedir. Bu çalışmanın amacı, dijital ebeveynliğin aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkisini incelemektir. Başka bir ifade ile dijital ebeveynlik tutumunun, aile içi iletişim ile velinin eğitime katılım süreçlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Dijital ebeveynlik, aile içi iletişim ve velilerin eğitime katılımı üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Lauricella vd., 2015; Sanders vd., 2016; Huang vd. 2018). Örneğin; Lauricella vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin dijital medya kullanımına ilişkin davranışlarının, çocukların dijital medya öz-yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin dijital medya konusundaki tutum ve davranışlarının, çocukların dijital dünyadaki deneyimlerini ve eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. ABD’de 0-8 yaş arası çocuğa sahip 2.300

ebeveyn ile yaptığı bir araştırmada, ebeveynlerin dijital araç kullanım alışkanlıklarının, çocukların dijital araç kullanım alışkanlıklarını öngördüğünü bulmuştur. Bu bulgu, ebeveynlerin dijital medya kullanımının, çocukların dijital medya ile etkileşimlerini ve dolayısıyla eğitim süreçlerini şekillendirdiğini göstermektedir.

Kaya ve Mutlu Bayraktar (2021) tarafından Türkiye’de yapılan bir içerik analizi çalışması sonuçları incelendiğinde, dijital ebeveynlik üzerine yapılan araştırmaların özellikle 2014 yılından itibaren artış gösterdiğini ve bu çalışmaların en çok ebeveyn tutumları, dijital ebeveynlik, aile, dijital oyun, ekran süresi ve teknoloji kullanımı gibi anahtar kelimeler etrafında yoğunlaştığını belirtmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi ve ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynleriyle yapıldığı ve en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmektedir.

Dijital çağda aile içi iletişim ve ebeveyn-çocuk ilişkileri üzerine Bostancı (2023) tarafından yapılan bir diğer çalışma, dijital dünyada ebeveynlerin otorite kaybı, ebeveynlik bilgisinin değişen kaynağı, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocuklar için dijital dünyanın içerdiği risk ve fırsatlar üzerine odaklanan bir değerlendirme yazısı, dijitalleşmenin ebeveynlik hedeflerini değiştirdiğini ve ebeveynlerin çocuklarını dijital dünyaya hazırlamak ve bu ortamlarda korumak gibi yeni görevlerinin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Atasoy ve Güçlü (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde, Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC) kapsamında değerlendirilen beceri düzeyleri ele alınmaktadır. PIAAC, yetişkinlerin okuryazarlık, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme yetkinliklerini ölçen uluslararası bir araştırmadır. PIAAC değerlendirmelerinde, her bir beceri alanı için katılımcıların performansları belirli düzeylere ayrılmaktadır. Bu düzeyler, bireylerin ilgili alandaki yetkinlik seviyelerini gösterir. Düzey 1, temel becerileri; Düzey 2, orta seviye becerileri ifade etmektedir. Türkiye’de teknoloji açısından zengin ortamlar da problem çözme becerileri Düzey 1 ve altında olan yetişkinlerin oranının %4,6 olduğu, ancak teknoloji açısından zengin ortamlarda problem çözme becerileri veya problem çözme becerisi Düzey 2 ve üzerinde olan yetişkinlerin oranının %8 olduğu görülmektedir. Bu, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)

ortalaması olan %5,4'e kıyasla daha düşük bir orandır. OECD ortalaması olan %0,7 ile kıyaslandığında ise, Türkiye'de yetişkinlerin problem çözme becerisi oranı %6,9 ile Düzey 2'de yer almaktadır. Bu veriler göz önüne alındığında, Türkiye'deki yetişkinlerin dijital teknolojileri kullanma konusundaki bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal yapının dinamikleri ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak, ebeveynlerin temel dijital becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitim ortamlarının tasarlanması ve bu süreçte ebeveynlere etkin destek sağlanması önem arz etmektedir.

Bu bağlamda sosyal yapı ve teknolojik gelişmeler dikkate alınarak ebeveynlerin temel dijital becerilerini artırmaya yönelik eğitim ortamları tasarlanarak bu konuda ebeveynlere destek olunması gerekmektedir. 21. yüzyılın değişen ihtiyaçları toplumda sosyal değişimleri de beraberinde getirmiştir. Her şeyden önce bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı değişimler interneti hayatın ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir. Bu teknolojileri her yaştan insan kullanmaktadır ancak çeşitli araştırmalar çocukların zamanlarının çoğunu bunları kullanarak geçirdiklerini göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2024 yılı "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" sonuçlarına göre, 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı %91,3 olarak belirlenmiştir. Bu çocukların %97,4'ü düzenli internet kullandığını ifade etmiş; düzenli internet kullananların %42,9'u hafta içi, %53,6'sı ise hafta sonu günde yaklaşık iki saat veya daha fazla süre internette vakit geçirdiğini belirtmiştir. Çocukların internet dünyasına aktif katılımı, onları çevrim içi risklere maruz bırakabilmektedir. Bu doğrultuda, çocuklarının daha güvenilir ve daha bilinçli olarak internet dünyasına katılmalarında ve onları çevrimiçi risklerden korumalarında en büyük rol ebeveynlerindir. Bu araştırmanın amacı dijital ebeveynlik olgusunun aile içi iletişim dinamikleri ve velilerin eğitime katılımı üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, ebeveynlerin teknoloji kullanım becerilerinin çocukların eğitim süreçlerine katkısı ve aile içi ilişkiler üzerindeki yansımaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, dijital ebeveynlik kavramı, sadece teknolojik araçların kullanımıyla sınırlı kalmayıp, çocukların dijital ortamda güvenliğini sağlama, eğitim süreçlerini destekleme ve sağlıklı iletişim kurma gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmanın temel amacı, dijital ebeveynlik uygulamalarının aile içi etkileşim ve eğitime katılım üzerindeki etkilerini inceleyerek, bu alanda literatüre özgün bir katkı sunmaktır. Özellikle dijitalleşme sürecinde değişen ebeveyn rolleri, eğitimde velilerin artan sorumluluğu ve aile içi iletişimde yaşanan dönüşüm, bu konunun hem teorik hem de pratik açıdan derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır. Çalışma, bu etkileri sistematik bir şekilde analiz ederek, eğitim ve aile politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bulgular sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırma kapsamında, “Aile Değerlendirme Ölçeği İletişim Boyutu”, “Veli Katılım Ölçeği” ve “Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, İstanbul’da yaşayan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören çocuğu olan 401 ebeveynden çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Çalışma dijital ebeveynliğin, aile içi iletişim ve veli katılımı üzerine etkisi Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın önemi, dijital ebeveynlik kavramının eğitim ve aile bağlamındaki etkilerinin kapsamlı bir şekilde ele alınması ve bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara yön verecek veriler sağlamasında yatmaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular, ebeveynlerin dijital becerilerinin artırılması ve aile içi iletişim dinamiklerinin güçlendirilmesi yönünde somut öneriler sunarak hem eğitim kurumları hem de aileler için değerli bir rehber niteliği taşıyabilir. Bu nedenle, çalışmanın gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

DİJİTAL EBEVEYNLİĞİN, AİLE İÇİ İLETİŞİM VE VELİNİN EĞİTİME KATILIMI İLE İLİŞKİSİ

Aile içi iletişim, aile üyeleri arasında bilgi paylaşımı, duyguların ifade edilmesi ve etkileşimin sağlanması sürecini ifade etmektedir. Etkili aile iletişimi, açık ve dürüst iletişimi, aktif dinlemeyi, çatışmaların yönetimini ve olumlu ilişkilerin sürdürülmesini içermektedir. Aile içi iletişim, sağlıklı aile ilişkileri, güven ortamı ve duygusal bağları desteklemektedir. Aile üyelerinin birbirlerini anlaması, ihtiyaçlarına karşılık vermesi ve karşılıklı saygı ve sevgiyle iletişim kurması, aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasını sağlamaktadır.

Etkili aile iletişimi, aile üyeleri arasındaki bağları güçlendirmekte, çocukların duygusal ve sosyal gelişimini desteklemektedir.

Aileler, çocukların eğitime önemli katkılar sağlayarak okullarla birlikte kilit bir rol oynamaktadır. Ebeveynler, çocukların öğrenimini ve gelişimini desteklemek için evde ve okulda aktif bir şekilde yer almalıdır. İyi bir iletişim kurarak, ebeveynler çocukların akademik başarılarını artırabilmekte, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Özellikle pandemi döneminde, dijital teknoloji ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımını kolaylaştırmıştır. Okul-aile iş birliği, çocukların sağlıklı bir eğitim deneyimi yaşamaları ve başarılı olmaları için önemlidir.

Dijital ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarının dijital dünyadaki deneyimlerini yönlendirme ve denetleme sürecidir. Bu kavram, çocukların dijital cihazları ve çevrimiçi platformları güvenli, etik ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Dijital ebeveynlik, çocukların çevrimiçi risklerden korunmasını ve dijital fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmalarını hedeflemektedir. Dijital ebeveynlik yetkinlikleri arasında dijital okuryazarlık, dijital iletişim, dijital güvenlik, dijital hukuk ve dijital sağlık yer almaktadır. Dijital ebeveynlik becerileri, dijital okuryazarlık, dijital iletişim, dijital güvenlik, dijital haklar ve sorumluluklar ile dijital sağlık gibi alanları kapsamaktadır. Dijital ebeveynlik, modern teknolojilerin hızla geliştiği bir dünyada çocukların sağlıklı ve güvenli bir şekilde büyümelerini desteklemek için ebeveynlerin üstlenmesi gereken önemli bir sorumluluktur. Bu süreç, ebeveynlerin dijital dünyadaki yenilikleri takip etmelerini ve çocuklarına bu konuda rehberlik etmelerini gerektirmektedir (Bostancı, 2023).

Dijital ebeveynlik, modern teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan yeni bir kavramdır. Bu kavram, ebeveynlerin çocuklarının dijital dünyada güvenli ve sağlıklı bir şekilde hareket etmelerini desteklemek ve yönlendirmek için dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını ifade etmektedir. Dijital ebeveynlik, çocukların internet ve diğer dijital platformlarda karşılaşabilecekleri risklere karşı korunmalarını sağlamak, dijital medya kullanımını dengelemek, çevrimiçi etkileşimlerini takip etmek ve dijital okuryazarlıklarını geliştirmek gibi hedefleri içermektedir. Dijital ebeveynlik, ebeveynlerin teknolojiyle olan ilişkilerini anlamalarını ve çocuklarıyla sağlıklı

bir dijital etkileşim kurmalarını teşvik etmektedir. Dijital teknolojilerden yararlanan kullanıcılar, bu risklerden/tehditlerden farklı şekillerde ve farklı düzeylerde etkilenmektedir (Durak, Sarıtepeci ve Çam, 2020). Çocuklar, çevrimiçi risk ve tehditlere karşı dijital teknolojileri kullanan kullanıcılar arasında en savunmasız grup olarak ele alınmaktadır (Yaman vd., 2019). Dolayısıyla ebeveynler, çocukların güvenli bir şekilde çevrimiçi ortamlarda faal olabilmesi için çocuklarını çevrimiçi ortamlarda desteklemekle yükümlüdür (Uslu ve Durak, 2022). Ebeveynlerin bu sorumluluğu doğrultusunda geleneksel ebeveynlik kavramının genişletilmesi yani dijitalleşme süreçlerinin getirdiği sorumlulukların eklenmesi ile literatürde sıklıkla tartışılan “dijital ebeveynlik” kavramı ortaya çıkmıştır. Cowan ve vd. (1998) yaptığı araştırmaya göre veliler, göre veliler; bireyin yetiştirilmesinden, duyuşsal ve sosyal gelişiminden sorumlu olan ebeveynler veya aile büyükleri olarak tanımlanmaktadır. Bu geleneksel ebeveynlik anlayışı, sorumluluğu yaşın getirdiği yeni ihtiyaçlara yönelten dijital ebeveynlik kavramını içerecek şekilde genişletilmiştir (Durak, 2019).

Dijital ebeveynliğin geleneksel ebeveynlikten farklı olduğu durumlar vardır ve bunlardan biri, çocukları çevrimiçi ortamlarda güvende tutma ihtiyacıdır (Lupton, Pedersen, ve Thomas, 2016). Hızla değişen ve yenilenen bir ortam olan dijital dünyada bu sorumluluğu yerine getirmek, dijital ebeveynler için bir sorumluluk olarak zamansız bir görevi temsil etmektedir. Dijital ebeveynlik kısaca tanımlanacak olursa; temel düzeyde dijital bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olan, dijital alandaki gelişmeleri takip ederek kendini güncelleyebilen, kendi yeterlilik düzeylerinin ve çocuklarının çevrimiçi ortamlarda maruz kalabilecekleri risk ve tehditlerin farkında olan, çocuklarını koruma yollarının bilincinde olan, çevrimiçi ortamlardaki fırsatlardan yararlanmalarını sağlayan, çocuklarına rol model olabilecek kişilerdir (Durak, 2019; Huang, Li, Chen, ve Straubhaar, 2018).

İyi bir dijital ebeveyn olmak için uyulması gereken temel kurallar vardır ve FOSİ (2021)’ye, göre bunlar şunlardır: “Kendinizi eğitin, çocuğunuzla konuşun, ebeveyn denetimlerini kullanın, kuralları belirleyin ve izleyin. Sonuç olarak, çocuğun mahremiyetini ihlal etmeden sosyal medya hesaplarını kontrol edin, dijital dünyayı çocuğunuzla birlikte keşfedin/araştırın/paylaşın/

eğlenin ve çocuğunuz için iyi bir dijital rol model olun.” bu temel kurallar, ebeveynlerin öncelikle dijital beceriler açısından geliştirmelerini gerektiren kurallardır.

OECD, Eğitim Müdürlüğü (EDU) ve İstihdam, Çalışma ve Sosyal İşler Müdürlüğü tarafından yürütülen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi Programından elde edilen veriler Türkiye’deki ebeveynleri dijital yeterlilikleri açısından incelemektedir. OECD (2011)’ye göre, temel bilgisayar becerileri ile ilgili durum incelendiğinde, Türkiye’deki yetişkinlerin üçte birinden fazlasının bu becerilere sahip olmadığı ve daha önce böyle bir deneyimi olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma beş kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım giriş bölümü ile tamamlanırken, ikinci bölüm teorik çerçeve ile sonlandırılmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde kullanılan yöntem anlatılırken, dördüncü bölümde anket bulgularına yer verilmiş, son bölümde ise sonuç dâhilinde öneriler getirilmiştir.

Her geçen yıl dijital araçların kullanımı yaygınlaşmaktadır. Dijital araçlar insan yaşamına çok önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak dijital araçları kullanırken karşılaşılabilecek birçok dijital risk bulunmaktadır. Bu dijital risklerden çocukların korunması adına dijital ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Aynı zamanda dijital ebeveynler dijital araçların etkin kullanımı konusunda çocuklara yardımcı olmalıdır. Dijital dünyada ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının belirlenmesi, dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ebeveynlerin beş faktör kişilik kuramının özelliklerine göre dijital ebeveynlik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nevrotik yani kaygılı ebeveynler çocukları için daha çok endişelenip dijital medyayı daha riskli algılayabilmekte; sorumluluk düzeyi yüksek ebeveynler sorumlu hedefler dâhilinde dijital medyanın etkin kullanımını onaylayabilmektedir. Bununla birlikte karşılaştığı yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilen, çeşitli alternatifler üretebilen, bilişsel açıdan esnek ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları kullanma durumunu daha çok destekleyebileceği düşünülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişmesi toplumda değişimleri beraberinde getirmekte ve bu duruma anne-baba rolündeki değişimler de eşlik etmektedir. Ebeveynlerin internet risklerini fırsata çevirme ve çocuklarının interneti

güvenli bir şekilde kullanmasını sağlama sorumluluğu vardır. Çocukları bilgi ve iletişim teknolojisi olan internet tehlikelerinden korumak gerekmektedir.

Çocuklar, dijital ortamda etkili bir şekilde iletişim kurma ve güvenli bir şekilde alışveriş yapma haklarının ve sorumluluklarının farkında olan vatandaşlar olarak eğitilmelidir. Bu durumda eğitim almak ve etik kurallara uymak günümüzde ebeveynlerin öncelikli sorumlulukları haline gelmiştir. İnternet risklerinin fırsata dönüştürülmesinde ve çocukları için güvenli internet kullanımının sağlanmasında ebeveynler kilit rol oynamaktadır. Bu anlamda çalışmanın özgünlüğü, araştırmanın katılımcı grubunu ebeveynlerin oluşturması ile internet, aile ve çocuk konularını ebeveynlerin bakış açısıyla ele alarak üç farklı kavramın bir arada değerlendirilmesine olanak sağlaması şeklinde ele alınabilir. Ancak literatürde bu konuda yapılan araştırmalar genel olarak internet, çocuklar ve aileler ile ilgili mevcut durumu anlatmakta, bunları farklı değişkenler açısından incelemekte ve internet risklerini paydaş görüşlerine (öğretmenler, çocuklar veya veliler) dayandırarak çözümlemektedir (Gomez, vd. 2017). Yani çalışmada farklı kavramları içeren kapsamlı ölçeklerin çalışmaya entegre edilerek ebeveynlerin niteliklerini ve perspektiflerini sunan bir anket çalışması yapılması ve elde edilen verilerin demografik özellikler, ölçekler ve teorik yapısal model çerçevesinde derinlemesine analiz edilmesi çalışmanın literatüre katkısını ortaya çıkarmaktadır. Böylece, çalışma dijital ebeveynlik kavramının ebeveynler açısından yansımalarının anlaşılmasına olanak sağlarken ebeveynlerin ailelerindeki rol/fonksiyonlarının iletişim açısından ortaya çıkmasına ve velilerin çocukların yaşantısına yönelik katkısının anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Nitekim bu katkılar sonucunda ortaya çıkan bilgi deseni hem bireysel olarak ebeveynlerin tutumuna katkı sağlarken hem de politika yapıcılar için yeni bir perspektif sunması önemli bir yaklaşımdır. Böylece çalışmanın ilerleyen akademik çalışmalar açısından konunun yeni bir bakış açısı sunmasına ve sınırlılıklarının genişletilmesine öte yandan da uygulama modelleri açısından alınacak kararlara konu dâhilinde ışık tutacağı düşünülmektedir.

Dijital ebeveynlik, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı gibi konuları da içermektedir. Bu nedenle, dijital ebeveynliğin aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkisi konulu bu çalışmanın önemi büyüktür.

Bu çalışma, ailelerin dijital ebeveynlik uygulamalarının nasıl işlediğini ve bu uygulamaların aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olacaktır. Bu sayede, ailelerin dijital ebeveynlik uygulamalarını daha etkin bir şekilde yapabilecekleri ve bu uygulamaların aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerindeki olumlu etkilerini artırabilecektir. Bu, ailelerin çocuklarının dijital dünyada daha güvende ve başarılı bir şekilde yetişmelerine yardımcı olmaktadır.

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlara katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Çalışmada ebeveynlerin ve çocukların ekran kullanım süreleri ve ekran kullanım amaçlarının belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Bu bulgular dijital araçların kullanımı ve aile içi iletişimin şekillenmesi ve geleceğe yönelik tavsiyeler konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları ve çeşitli psikolojik özellikler ile ele alındığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Özgün bir konu olması nedeniyle bu araştırmanın literatüre önemli bir yenilik katacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Amaç ve Hipotezler

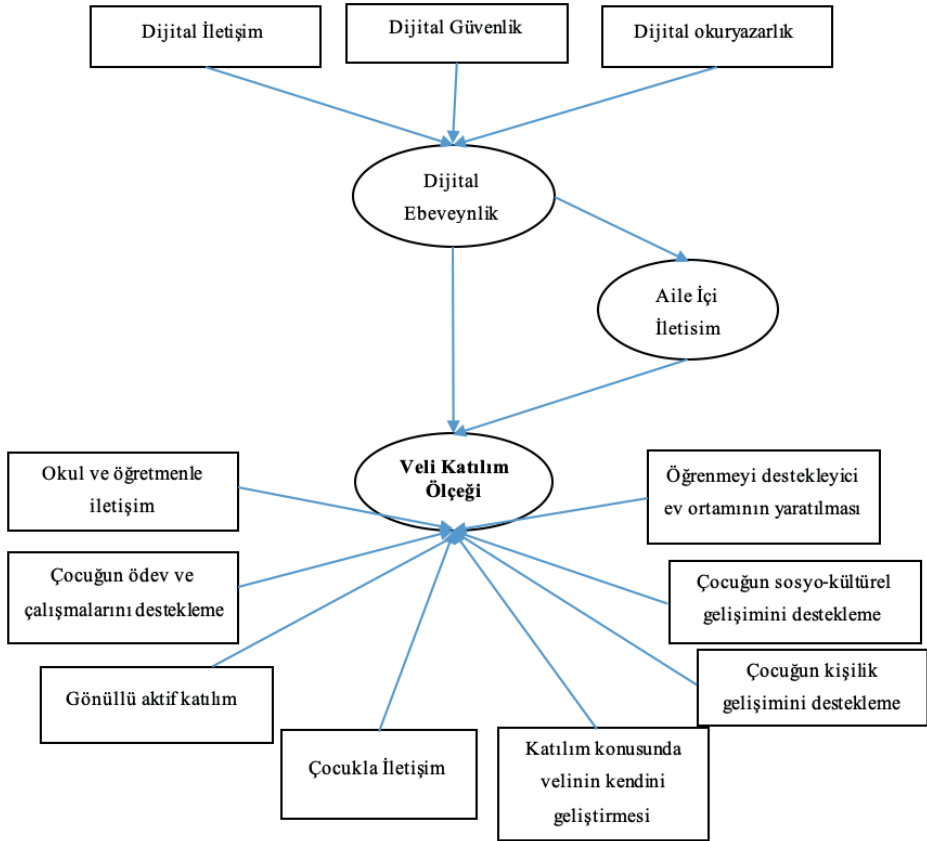
Çalışmada, dijital ebeveynlik kavramının, aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

H01: Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının velinin eğitime katılımı üzerine etkisi vardır.

H02: Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının aile içi iletişim üzerine etkisi vardır.

H03: Aile içi iletişim ile velinin eğitime katılımı arasında bir ilişki vardır.

Hipotezler kapsamında ele alınan araştırma modeline Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Model

Model

Çalışmada dijital ebeveynlik öz yeterliliğin veli katılımı ve aile içi iletişimi nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli tercih edilmiştir.

Yapısal eşitlik modeli (YEM), değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek ve tahmin etmek için kullanılan istatistiksel bir modeldir. YEM, faktör analizi ile çoklu regresyon analizini birleştirir ve araştırmacıların hem doğrudan hem de dolaylı etkiler dahil olmak üzere değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri test etmesine olanak tanımaktadır. YEM iki tür denklemden oluşmaktadır, gizli (gözlemlenmeyen) değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirten ölçüm denklemleri ve gizli değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen

yapısal denklemler. YEM, araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve önemini test etmesine ve tahmin etmesine ve bir modeldeki farklı değişkenlerin göreceli önemini belirlemesine olanak tanımaktadır. YEM, sosyal bilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve eğitim, psikoloji ve halk sağlığı dahil olmak üzere çeşitli araştırma alanlarına uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri anlamak için güçlü bir araçtır ve belirli bir araştırma bağlamındaki temel yapılara ve süreçlere ilişkin değerli bilgiler sağlayabilmektedir (Bielby ve Hauser, 1977; Bowen, 2011; Ullman ve Bentler, 2012).

Yapısal eşitlik modellemesi yaparken verilerin çoklu normallik analizlerin yapılması ve buna göre çözüm yaklaşımın belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada kullanılan Mardia normallik testi, bir veri örneğinin normal dağılmış bir popülasyondan gelip gelmediğini değerlendirmek için kullanılan istatistiksel bir testtir. Test, sırasıyla bir dağılımın asimetri derecesinin ve tepe noktasının ölçüsü olan çarpıklık ve basıklık istatistiklerine dayanmaktadır (Henze ve Zirkler, 1990). Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu incelenirken çarpıklık değerlerinin -2 - 2 arasında, basıklık değerlerinin ise -7 - 7 arasında olması beklenmektedir (Muthén ve Kaplan, 1985). Seriler normal dağıldığında Standardize Basıklık Endeksi 3.00 değerine göstermekte ve büyük değerler pozitif basıklığı, küçük değerler ise negatif basıklığı temsil etmektedir (Byrne, 2013). Diğer taraftan çok değişkenli normalliğin sağlanması için hesaplanan Mardia katsayısının 3'ten küçük olması gerekmektedir (Westfall ve Henning, 2013). Hesaplanan istatistiklerin kritik değerlerin dışına çıkması durumunda verilerin normal dağılmadığı kabul edilmektedir. Bununla birlikte, testin küçük örneklem boyutları için güvenilir olmayabileceğini ve diğer normallik testlerinin belirli durumlarda daha uygun olabileceğini not etmek önemlidir. Yine de DFA ve YEM analizlerinde normalliğin ihlaline bir çare olarak standart hatalara dayanıklı olması ve çok değişkenli normallik gerektirmemesi nedeniyle maksimum olabilirlik tahmini (MLR) kullanılmaktadır (Bollen, 1989; Kaplan, 2008; Weston ve Gore, 2006). Ayrıca konuyla ilgili yapılan simülasyon çalışmaları farklı basıklık ve çarpıklık seviyelerine sahip verilere ilişkin sonuçların önemli değişiklikler göstermediğini ortaya koymuştur (Reinartz, Haenlein ve Henseler, 2009). Üstelik örneklem sayısının büyük

olması normallik varsayımının sağlanamamasının yaratmış olduğu problemin etkisini azaltmaktadır (Hair, Sarstedt, Hopkins ve Kuppelwieser, 2014).

CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RMSEA (Yaklaşım Hatasının Ortalama Karekökü) ve GFI (Uyum İyiliği İndeksi), bir Yapısal Eşitlik Modeli' nin bir veri kümesine uygunluğunu değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan uyum iyiliği ölçümleridir. CFI, temel modele göre model uyumundaki gelişmenin bir ölçüsüdür. 1.0'lık bir CFI değeri mükemmel uyumu gösterirken, 1.0'dan küçük değerler daha zayıf uyumu göstermektedir. 0,90'ın üzerindeki değerler genellikle iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. NFI, CFI'ye benzer, ancak örneklem büyüklüğüne daha az duyarlıdır. 0,90'ın üzerindeki değerler genellikle iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. RMSEA, gözlemlenen kovaryans matrisi ile modelin ima ettiği kovaryans matrisi arasındaki tutarsızlığın bir ölçüsüdür. 0,05 veya daha düşük bir değer genellikle iyi uyumu gösterdiği bilinmektedir. GFI, modelin verilere genel uyumunun bir ölçüsüdür. 0,90'ın üzerindeki değerler genellikle iyi uyumun göstergesi olarak ifade edilmektedir. Genel olarak, bu uyum iyiliği ölçümleri, bir YEM'in bir veri kümesine uygunluğunu değerlendirmek için kullanılabilir ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamada modelin yeterliliğine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilmektedir. Ancak, bu ölçümlerin yorumlanmasının örneklem büyüklüğü ve model karmaşıklığı gibi faktörlerden etkilenebileceğini ve bazı durumlarda diğer uyum ölçümlerinin daha uygun olabileceğini belirtmek önemlidir (Hau, Marsh ve Wen, 2004).

Yapılan bu araştırmanın bağımlı değişkenini "Aile İçi İletişim" ve "Velinin Eğitime Katılımı" oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenini ise "Dijital Ebeveynlik" oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin analizi için SPSS - AMOS programları kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalarda ortak özelliklere sahip büyük grubu oluşturan ve araştırma sonuçlarının genellendiği toplum, evren olarak ifade edilmektedir. Örneklem ise herhangi bir evrenden çeşitli yöntemlerle seçilmiş olan ve evreni yansıtmaya özelliğine sahip olan daha küçük gruptur. Yapılan bu araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine

araştırmalarda daha kapsamlı ve bilgi açısından zengin verilere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın evrenini İstanbul’da ikamet eden ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise İstanbul’da yaşayan ve çocukları ilköğretim, ortaokul veya lise düzeyinde eğitim gören ebeveynlerden meydana gelmektedir. Bu yaklaşım, araştırmanın amacına uygun bir şekilde hedef gruba odaklanarak nitelikli verilerin elde edilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Amaçlı örneklem detaylı araştırmalarda bilgi yönünden daha geniş kapsamlı durumlara ulaşılmasını sağlamaktadır (Patton, 2014; akt: Ekiz, 2020). Bu çerçevede araştırmanın evrenini; İstanbul’da yaşayan ebeveynler oluşturmaktadır. Örneklemi ise; İstanbul’da yaşayan ve çocuğunun eğitim düzeyi ilköğretim, ortaokul veya lise düzeyinde olan ebeveynler oluşturmaktadır. Özellikle dijitalleşme, aile içi iletişim ve veli eğitime katılım ekseninde ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkinliği ve rolü dikkate alındığı için üniversite düzeyi eğitim grubu öğrencileri olan veliler araştırma kapsamında yer almamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Veri Katılım Ölçeği”, “Dijital Ebeveynlik Ölçeği” ve “Aile Değerlendirme Ölçeği-İletişim Boyutu” kullanılmıştır. Gürbüz Türk ve Şad (2010a), (2010b) ve Şad ve Gürbüz Türk (2013) tarafından oluşturulan Veli Katılımı Ölçeği ebeveynlerin, çocukları/çocuklarının eğitimlerine yönelik katılım düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu ölçek 8 alt ölçek ve 39 maddeden meydana gelmektedir. Yaman vd. (2019) tarafından oluşturulan Dijital Ebeveynlik Ölçeği, anne babaların dijital ebeveynlik göstergelerinin ve yeterliliklerinin belirleyebilmek maksadıyla kullanılmaktadır. Ölçek 38 maddeden ve 3 alt ölçekten meydana gelmektedir. Epstein, Baldwin ve Bishop (1983) tarafından geliştirilen Aile Değerlendirme Ölçeği, Bulut (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte aile bireylerinin birbirlerine yönelik tutumları değerlendirilmektedir. 60 madde ve 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan araştırmada bu 7 alt ölçekten “İletişim” alt ölçeği kullanılmaktadır. Çalışmanın örneklemini İstanbul’da çocukları ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören ebeveynlerden oluştuğu için çalışmanın birincil sınırı İstanbul’da ikamet şartı ile başlamaktadır. Bu nedenle araştırma, Eylül-Aralık 2022 aylarında İstanbul’da bir saha çalışmasını kapsamaktadır. COVID-19 sürecinin

tesirinin devam etmesinden ötürü online anket tekniğinin kullanılmasına önem verilmiştir.

Çalışmada kullanılan anket formu COVID-19 pandemi sürecinden dolayı online olarak katılımcılara iletilmiştir. Anket formu dijital mecrada katılımcılara mesaj, mail veya başka sosyal medya platformlarından iletilmiştir. Ankete katılım sağlayan kişiler gönüllü olarak anketlere yanıt vermişlerdir. Ölçekler uygulanırken katılım sağlayan kişilere herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Ölçeğin samimiyetle ve içtenlikle yanıtlanması amacıyla gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak sonuçların kimse ile paylaşılmayacağı katılım sağlayan kişilere ifade edilmiştir. Ölçeklerin katılım sağlayan bireyler tarafından dürüst bir şekilde yanıtlandığı kabul edilmiştir. Anket formu dijital mecrada 401 kişi tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmada gerekli incelemeler yapıldıktan sonra 389 anketin kullanılmasına karar verilmiştir.

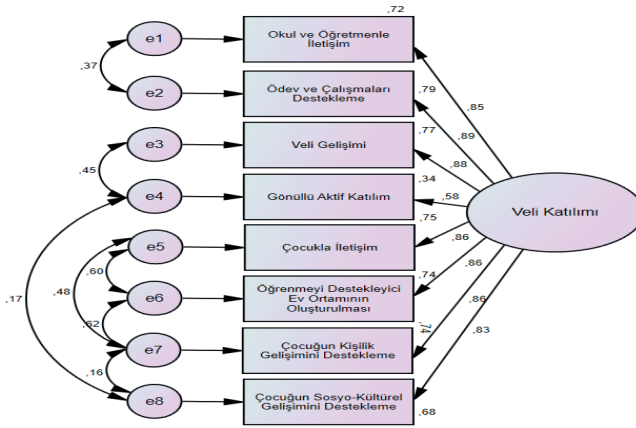
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın etik değerlendirmesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi tarafından E-65836846-044-268833 numarasıyla 03.11.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Doğrulamalı Faktör Analizi

Çalışmanın bu bölümünde ölçeklere ilişkin Doğrulamalı Faktör Analizi ile değişkenlerin gizli değişkenler arasındaki uyum ve normallik incelemesi yapılmıştır. Öncelikle çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi ile tek değişkenli normalliği sınaması her ölçek için değerlendirilmiş ve %95 güven aralığında istatistiksel normal dağılmadığı belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellerinde kullanılması amacıyla çok değişkenli normallik ise Mardia Testi ile incelenmiştir. Çalışmada öncelikle Veli Katılımı ve alt boyutları arasındaki ilişki ölçüm modeli oluşturularak incelenmiştir. Bu minvalde Mardia Testi sonuçlarına çoklu normalliğe ilişkin Mardia katsayısının 73,517 olduğu yani çoklu normallik varsayımının sağlanmadığı belirlenmiştir.

Veli katılım Ölçeği'nin alt boyutları ile etkileşimi incelendiğinde; veli katılımı ile Okul ve öğretmenle iletişim, Çocuğun ödev ve çalışmaların, velinin kendini geliştirmesi, Gönüllü aktif katılım, çocukla iletişim, öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması, çocuğun kişilik gelişimini destekleme, çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme alt boyutları arasında %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Veli Katılımında değişkenlik en çok çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme boyutu ile açıklanabilmektedir ($R^2 = 0,786$).



Şekil 2. Veli Katılım Ölçeği Ölçüm Modeli

Veli Katılım Ölçeği için oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri, ölçeğin teorik olarak oluşturulan modelinin doğrulandığını yani gözlemlenen değişkenlerin temsil ettikleri gizli değişkeni yeterli düzeyde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 1. Veli Katılım Ölçeği Ölçüm Modeli

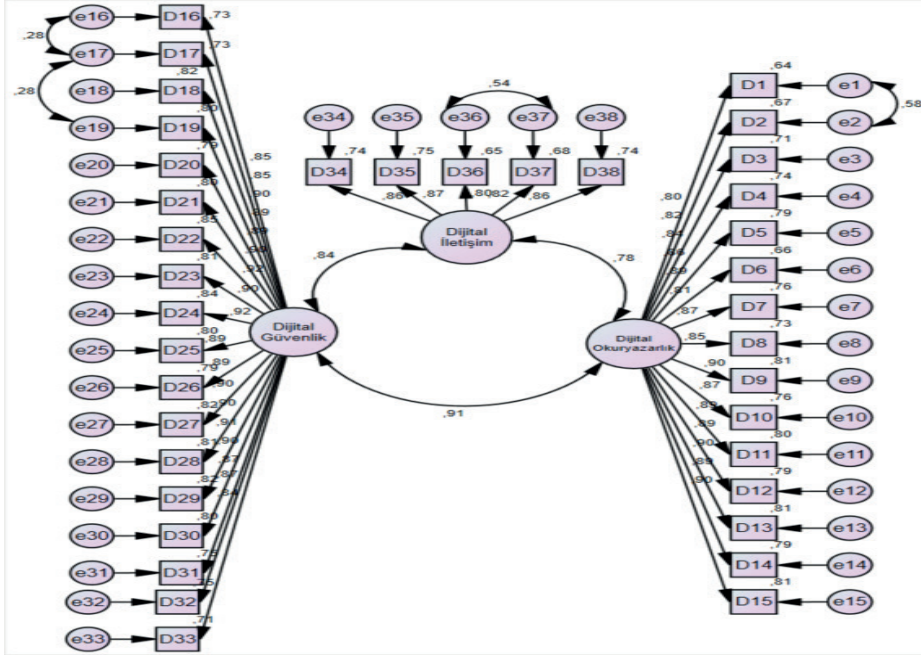
			β	Standart Hata	T	p	Standartlaştırılmış β	
S16	<--	VK	0,665	0,023	28,929	0,000	0,886	0,736
S17	<--	VK	0,714	0,032	22,152	0,000	0,876	0,684
S18	<--	VK	0,449	0,037	12,253	0,000	0,585	0,723
S19	<--	VK	0,632	0,029	21,614	0,000	0,865	0,736
S20	<--	VK	0,523	0,025	21,296	0,000	0,858	0,748
S15	<--	VK	1			0,000	0,85	0,342
S22	<--	VK	0,526	0,026	20,144	0,000	0,827	0,767
S21	<--	VK	0,51	0,024	21,257	0,000	0,858	0,786
$X^2/sd=3,291$; NFI:0,987; CFI=0,991; GFI=0,974; AGFI: 0,928; RMSEA=0,077								

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin üç alt boyutu bulunmaktadır. Doğrulamalı Faktör Analizi için alt boyutlar açısından gerekli serbestlik derecesi sağlanamadığı için uygulanamamıştır. Bu nedenle alt boyutlarının maddeler bazında ölçüm modelleri incelenerek teorik model doğrulanmaya çalışılmıştır. Maddelere ilişkin Mardia Testi sonuçlarına göre çoklu normalliğe ilişkin katsayısının 735.928 olduğu belirlenmiş başka bir ifade ile çoklu normallik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutları ile bir DFA ölçüm modellemesi serbestlik derecesi sorunu nedeniyle gerçekleştirilememiştir. DFA'da serbestlik derecesi $p.(p+1)/2$ formülü hesaplanmakta ve eğer serbestlik derecesi sıfır ise model tam tanımlanmış olarak kabul edilmektedir. Eğer serbestlik derecesi sıfırdan büyük ise model aşırı tanımlanmıştır. Diğer taraftan serbestlik derecesi sıfırdan küçük ise model yetersiz tanımlanmış olarak kabul edilmekte ve bu durumda çözüm bulunamamaktadır (Brown, 2015). Böyle durumlarda gizil değişken alt boyutlar olarak tanımlanarak maddelerin bu değişkenleri belirleme şekli hesaplanmaktadır.

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutları ile maddeleri %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkisi olduğu yani ölçeği oluşturan maddelerin alt boyutları doğruladığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değişkenlerin ölçüm modeli bulgularına göre

alt boyutlar arasında pozitif yönlü ve %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dijital iletişim boyutu ile dijital güvenlik arasında %84, Dijital okuryazarlık %78 ve Dijital güvenlik ile dijital okuryazarlık arasında %91 oranında bir ilişki olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği Ölçüm Modeli

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği için oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri, ölçeğin teorik olarak oluşturulan modelinin doğrulandığını yani gözlemlenen değişkenlerin temsil ettikleri gizil değişkeni yeterli düzeyde açıklayabildiğini göstermektedir.

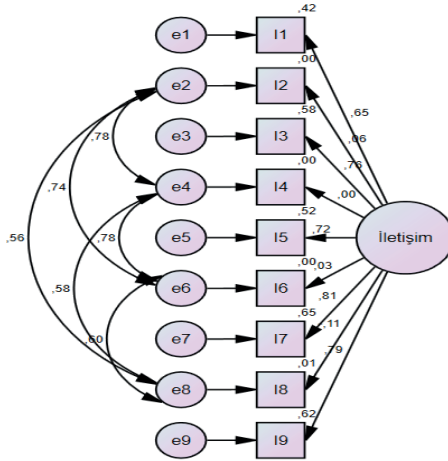
Tablo 2. Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği Ölçüm Modeli

			β	Standart Hata	t	p	Standartlaştırılmış β	R ²
D1	<---	DO	1				0,803	0,74
D2	<---	DO	1,026	0,035	29,225	0	0,817	0,678
D3	<---	DO	1,069	0,054	19,88	0	0,842	0,647
D4	<---	DO	1,105	0,054	20,544	0	0,861	0,75
D5	<---	DO	1,122	0,052	21,515	0	0,888	0,738
D6	<---	DO	1,046	0,055	18,963	0	0,815	0,729
D7	<---	DO	1,05	0,05	20,948	0	0,872	0,728
D8	<---	DO	1,046	0,052	20,227	0	0,852	0,817
D9	<---	DO	1,147	0,052	21,892	0	0,898	0,795
D10	<---	DO	1,105	0,053	20,977	0	0,873	0,79
D11	<---	DO	1,14	0,053	21,689	0	0,892	0,804
D12	<---	DO	1,124	0,052	21,549	0	0,889	0,845
D13	<---	DO	1,147	0,052	21,915	0	0,898	0,812
D14	<---	DO	1,122	0,052	21,563	0	0,889	0,839
D15	<---	DO	1,15	0,052	21,975	0	0,9	0,799
D33	<---	DG	1			0	0,844	0,793
D32	<---	DG	1,023	0,045	22,842	0	0,868	0,817
D31	<---	DG	1,018	0,045	22,817	0	0,867	0,813
D30	<---	DG	1,056	0,044	24,194	0	0,895	0,82
D29	<---	DG	1,055	0,043	24,749	0	0,906	0,801
D28	<---	DG	1,048	0,043	24,525	0	0,902	0,752
D27	<---	DG	1,048	0,043	24,652	0	0,904	0,753
D26	<---	DG	1,033	0,043	23,953	0	0,89	0,712
D25	<---	DG	1,044	0,043	24,115	0	0,894	0,81
D24	<---	DG	1,057	0,042	25,29	0	0,916	0,79
D23	<---	DG	1,044	0,043	24,496	0	0,901	0,807
D22	<---	DG	1,091	0,043	25,486	0	0,919	0,789
D21	<---	DG	1,041	0,043	24,277	0	0,897	0,796
D20	<---	DG	1,048	0,044	23,873	0	0,889	0,762
D19	<---	DG	1,027	0,043	24,021	0	0,892	0,806
D18	<---	DG	1,053	0,043	24,649	0	0,904	0,726
D17	<---	DG	1,01	0,046	22,165	0	0,853	0,761

D16	<---	DG	1,041	0,047	22,196	0	0,854	0,664
D34	<---	DI	1			0	0,859	0,788
D35	<---	DI	0,936	0,042	22,338	0	0,866	0,741
D36	<---	DI	0,963	0,049	19,627	0	0,804	0,709
D37	<---	DI	0,969	0,047	20,439	0	0,823	0,667
D38	<---	DI	0,985	0,045	22,067	0	0,86	0,645
X ² /sd=2,951; CFI=0,936; NFI: 0,907; GFI=0,921; AGFI: 0,901; RMSEA=0,071								

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutu olan İletişim boyutunun ile maddeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için oluşturulan ölçüm modeli bağlamında elde edilen Mardia katsayısının 33,166 olması nedeniyle çoklu normallik varsayımının sağlanmadığı tespit edilmiştir.

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutu olan iletişim ile maddelerin etkileşimi incelendiğinde; maddeler ile İletişim boyutları arasında %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. İletişim boyutundaki değişkenlik en çok I3 maddesi ile açıklanabilmektedir (R²= 0,619).



Şekil 4. Aile Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Boyutu Ölçüm Modeli

Aile Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Boyutu için oluşturulan modele ilişkin uyum değerleri, ölçeğin teorik olarak oluşturulan modelinin

doğrulandığını yani gözlemlenen değişkenlerin temsil ettikleri gizil değişkeni yeterli düzeyde açıklayabildiğini göstermektedir.

Tablo 3. Aile Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Boyutu Ölçüm Modeli

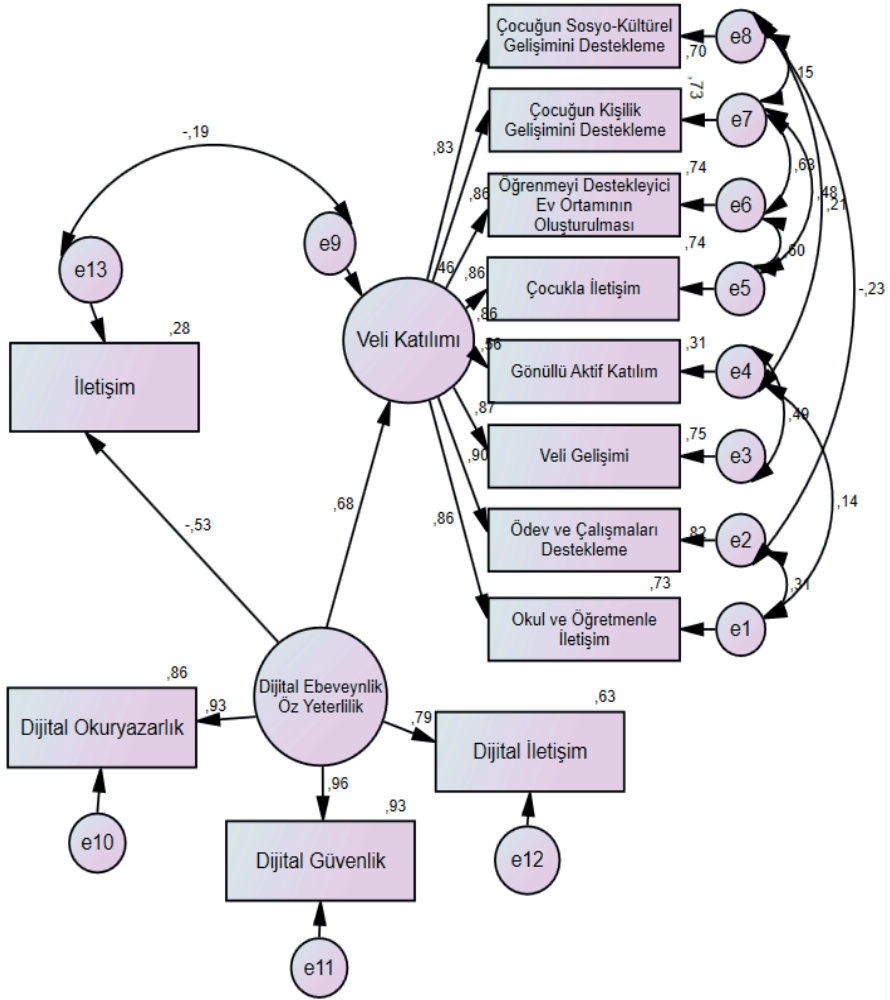
			β	Standart Hata	t	p	Standartlaştırılmış β	
I9	<---	IL	1,000				0.787	0,423
I8	<---	IL	-0,179	0.074	-2.433	0.015	-0.114	0,004
I7	<---	IL	0,910	0.046	19.877	0.000	0.808	0,585
I6	<---	IL	0,077	0.034	2.265	0.019	0.026	0,000
I5	<---	IL	0,926	0.049	19.011	0.000	0.719	0,517
I4	<---	IL	0,043	0.021	2.048	0.041	-0.002	0,001
I3	<---	IL	0,969	0.054	17.928	0.000	0.765	0,653
I2	<---	IL	0,090	0.043	2.098	0.360	0.06	0,013
I1	<---	IL	0,815	0.055	14.944	0.000	0.65	0,619
X ² /sd=3,229; NFI=0,964; CFI=0,974; GFI=0,964; AGFI: 0,924; RMSEA=0,076								

Yapısal Model Bulguları

Dijital ebeveynlik öz yeterlilik ile veli katılımı ve iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Dijital ebeveynlik ile iletişim arasında negatif yönlü %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = -0,53$; $p < 0,05$). Başka bir ifade ile dijital ebeveynlikteki bir birimlik artış iletişimde 0,53 birimlik bir azalışa neden olacaktır. Burada iletişim ölçeğinin azalmasının aile bireyleri arasındaki iletişimin artması anlamına geldiği göz önünde bulundurulduğunda dijital ebeveynlerin çocukları ile yüksek iletişime sahip oldukları söylenebilmektedir. Dijital ebeveynliğin iletişimi açıklama gücünü %74,5 olarak belirlenmekle beraber iletişimdeki değişkenliğin %74,5'inin dijital ebeveynlikle açıklanabileceği ifade edilebilmektedir.

Dijital ebeveynlik öz yeterlilik ile veli katılım arasındaki ilişkinin incelendiğinde; dijital ebeveynlik ile veli katılımı arasında pozitif yönlü %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0,68$; $p < 0,05$). Yani dijital ebeveynlikteki bir birimlik artış veli katılımında 0,68 birimlik bir artış sağlayacaktır. Dijital ebeveynliğin veli katılımını açıklama gücünü %45,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle veli

katılımındaki değişkenliğin %45,8'i dijital ebeveynlikle açıklanabileceği ifade edilebilmektedir. Dijital ebeveynlik öz yeterlilik arttıkça veli katılımının da aratacağı görülmektedir.



Şekil 5. Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik ile Veli Katılımı ve Aile Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Boyutu Yapısal Eşitlik Modeli

Ayrıca, Veli Katılımı gizil değişkeni ile iletişim arasında çift yönlü negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ebeveynlerin dijital ebeveynliğinin artması durumunda velilerin eğitime katılımı ve çocukla iletişimin artacağı ifade edilebilir.

Tablo 4'te yer alan X^2/sd (3,452<5), NFI (0,969>0,90), CFI (0,978>0,90), GFI (0,942>0,90), RMSEA (0,072<0,08) değerleri modelin geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik ile Veli Katılımı ve Aile Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Boyutu Yapısal Eşitlik Modeli

			β	Standart Hata	t	p	Standartlaştırılmış β	
VK	<--	DEOY	0,925	0,072	12,880	0,000	0,677	0,458
S16	<--	VK	0,674	0,023	29,059	0,000	0,905	0,856
S17	<--	VK	0,702	0,032	22,203	0,000	0,867	0,93
S18	<--	VK	0,427	0,035	12,302	0,000	0,56	0,281
S19	<--	VK	0,627	0,029	22,001	0,000	0,863	0,631
S20	<--	VK	0,521	0,024	21,809	0,000	0,859	0,734
S15	<--	VK	1,000			0,000	0,856	0,696
S22	<--	VK	0,528	0,026	20,658	0,000	0,834	0,732
S21	<--	VK	0,507	0,023	21,631	0,000	0,857	0,738
S27	<--	DEOY	-0,553	0,051	-10,849	0,000	-0,53	0,745
S24	<--	DEOY	3,211	0,146	21,981	0,000	0,925	0,314
S26	<--	DEOY	1,000			0,000	0,794	0,751
S25	<--	DEOY	3,997	0,174	22,904	0,000	0,965	0,819
$X^2/sd=3,432$; NFI:0,969; CFI=0,978; GFI=0,942; AGFI: 0,894; RMSEA=0,072								

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

COVID-19 pandemisi, dünya çapında çalışma hayatını ve eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkileyerek temel faaliyetlere farklı bir boyut kazandırmıştır. Özellikle sokağa çıkma kısıtlamalarında uzaktan çalışma ve uzaktan eğitim modelleri ön plana çıkmıştır. Bu değişim/dönüşüm, dijital araçların/platformların daha fazla kullanılmasını gerektirerek dijitalleşmenin hızlanmasına neden olmuştur. COVID-19 süreci, bireylerin davranışlarında

psikolojik ve sosyolojik değişiklikler meydana getirirken aile üyelerinin evde daha fazla zaman geçirmesini sağlaması kimi ailelerin aile içi iletişimlerini güçlendirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu süreçte ebeveynler, uzaktan eğitimde çocuklarının gelişimini desteklemek için yeni bir rol üstlenmekte, bu da ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımının artmasına ve dolayısıyla “yeni dijital ebeveynler” olarak ortaya çıkmalarına yol açmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çocuğu olan 401 aileden “Aile İçi İletişim”, “Eğitime Ebeveyn Katılımı” ve “Dijital Ebeveynlik ve Öz-Yeterlik” ölçekleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçekler arasındaki etkileşim de çalışmanın amaçları kapsamında incelenmiştir. Korelasyon analizi ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkileri incelerken, önerilen teorik model kapsamında dijital ebeveynliğin aile içi iletişime ve eğitime ebeveyn katılımına etkisini incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Korelasyon analizi bulguları, eğitime ebeveyn katılımı ile dijital ebeveynlik arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak aile içi iletişim ile güçlü bir olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Aile içi iletişim puanlarındaki düşüşün aile içi iletişimde iyileşmeye işaret ettiği düşünüldüğünde, bu bulgular beklenen sonuçları yansıtmaktadır. Ek olarak, bu, ebeveynlerin eğitime katılımının, dijital ebeveynliklerinin ve aile içi iletişimlerinin benzer eğilimlere sahip olduğunu göstermektedir.

Önerilen teorik model kapsamında, dijital ebeveynlik, öz-yeterlik, ebeveyn katılımı ve iletişim arasındaki ilişkiyi incelemek için oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli, dijital ebeveynlikteki bir birimlik artışın iletişimde 0,53 birimlik bir azalmaya yol açtığını belirlemiştir. İletişim ölçeğindeki bir düşüşün aile bireyleri arasındaki iletişimde bir artış anlamına geldiği düşünüldüğünde, dijital ebeveynlik düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocukları ile daha iyi iletişim kurabilecekleri çıkarımı yapılabilmektedir. Bulgular, dijital ebeveynliğin aile iletişimindeki değişiklikleri açıklama gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dijital ebeveynlik öz yeterliliği ile eğitime ebeveyn katılımı arasında güçlü bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, dijital ebeveynlikte bir birimlik artış, ebeveyn katılımında 0,68 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Ebeveyn katılımındaki değişkenlik, büyük ölçüde dijital ebeveynlik ile açıklanabilmektedir. Bulgular ayrıca ebeveynin eğitime katılımı ile aile içi iletişim arasındaki ilişkiye dair kanıtlar sunmaktadır. Elde

edilen bulgular, dijital ebeveynlik becerilerinin, hem velilerin çocuklarının gelişiminde daha etkin rol almasını sağladığını hem de çocukların dijital dünyadaki deneyimlerini olumlu yönde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim gibi dijital ebeveynlik bileşenlerinin, veli katılımını anlamlı ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

Dijital ebeveynlik öz-yeterliği yüksek olan velilerin, çocuklarının sosyo-kültürel ve kişilik gelişimlerini desteklemede daha etkin olduğu; aynı zamanda öğrenmeyi teşvik eden ev ortamı oluşturma, çocukla iletişim kurma ve öğretmenle iş birliği yapma gibi alanlarda daha güçlü bir rol oynadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, dijital ebeveynlik becerilerinin yalnızca dijital medya kullanımı ile sınırlı kalmadığını, aynı zamanda aile içi iletişim ve eğitim süreçlerini de önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Literatür bağlamında araştırma bulguları incelendiğinde dijital ebeveynliğin, Lauricella vd. (2015) çalışmasında, ebeveynlerin dijital medya kullanım alışkanlıklarının, çocukların dijital medya öz-yeterliklerini ve eğitim süreçlerini etkilediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesinin, çocukların dijital medya deneyimlerini ve eğitimsel kazanımlarını artırmak için kritik bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Rode (2009) tarafından dijital dünyadaki ebeveynlik rolleri bağlamında tanımlandığı şekliyle geleneksel ebeveynlik rollerine ek olarak çocukları güvende tutma gibi kilit rolleri de kapsamaktadır. Dijital ebeveynlik arttıkça ebeveyn-çocuk ilişkilerinin gelişimine doğrudan etki edecek ve özellikle COVID-19 pandemisi gibi süreçlerde ebeveynin eğitime katılımında tetikleyici bir rol oynayacaktır. Ayrıca çalışmada, dijital ebeveynlik öz-yeterliği ve veli katılımının çocukların eğitim süreçlerine ve gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Bulgular, dijital ebeveynlik öz-yeterliğinin veli katılımını güçlendirdiğini ve çocukların sosyo-kültürel, kişisel gelişimlerine ve öğrenme ortamlarının desteklenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim becerilerinin, veli katılımını destekleyen temel unsurlar olduğu belirlenmiştir. Kaya ve Mutlu Bayraktar (2021) içerik analizi çalışmasının, dijital ebeveynlik araştırmalarının 2014'ten itibaren artış gösterdiğini ve ebeveyn tutumları, dijital oyun, ekran süresi gibi konulara yoğunlaştığını vurgulamaktadır.

Bu çalışma ve literatür, dijital ebeveynlik becerilerinin çocukların erken gelişiminde ve eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada dijital ebeveynlik öz-yeterliği ve veli katılımının çocukların eğitim süreçlerine olan etkileri incelenmiş, dijital ebeveynlik becerilerinin veli katılımını ve dolayısıyla çocukların kişisel ve sosyo-kültürel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bulgular, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim gibi dijital ebeveynlik bileşenlerinin, veli katılımını artıran temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, Bostancı (2023) tarafından dijital çağda ebeveynlik üzerine yaptığı değerlendirme çalışmasıyla bu sonuçlar arasında önemli bir paralellik bulunmaktadır. Bostancı, dijitalleşmenin ebeveynlik hedeflerini dönüştürdüğünü ve ebeveynlerin çocuklarını dijital dünyaya hazırlamak, risklerden korumak gibi yeni görevler üstlendiğini ifade etmiştir. Bu durum, çalışmamızın dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulayan sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki çalışma da dijitalleşmenin yalnızca eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisinde de yeni dinamikler yarattığını ve ebeveynlerin dijital dünyaya yönelik bilgi ve becerilerle donatılmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır Sanders vd. (2016), ebeveynlerin dijital becerilerine güvendiklerinde daha sık müdahale ettiğini (ör. kurallar ve pekiştirme stratejileriyle) savunmuştur. Sanders ve diğerleri (2016), ebeveynlerin dijital becerilerine güvendiklerinde daha sık müdahale ettiğini (ör. kurallar ve pekiştirme stratejileriyle) bulmuştur.

Çalışma bağlamında oluşturulan hipotezler (H_{01} , H_{02} , H_{03} , H_{04} , H_{05} , H_{06}) olarak kabul edilmiştir. Bu hipotezler doğrultusunda yapılan analizler, Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının velinin eğitime katılımı üzerinde etkili olduğunu, Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının aile içi iletişimi etkilediğini ve aile içi iletişim ile velinin eğitime katılımı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışmada incelenen alt hipotezler, Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının, velinin eğitime katılım skorlarının ve aile içi iletişim skorlarının ebeveynlerin demografik özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Hipotezlerin Değerlendirmesi

Hipotez	Bulgu	Değerlendirme
Ana Hipotezler		
H ₀₁ : Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının velinin eğitime katılımı üzerine etkisi vardır.	Kabul	Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının velinin eğitime katılımı üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.
H ₀₂ : Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının aile içi iletişim üzerine etkisi vardır.	Kabul	Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının aile içi iletişim üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.
H ₀₃ : Aile içi iletişim ile velinin eğitime katılımı arasında bir ilişki vardır.	Kabul	Aile içi iletişim ile velinin eğitime katılımı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular, COVID-19 gibi teknolojiyi zorunlu hale getiren durumların etkisiyle dijitalleşmenin aile içi iletişim ve velinin eğitime katılımı açısından önemini ortaya koymaktadır. Dijital dönüşüm sürecinde, ebeveynlerin bu sürece dahil olması en önemli noktadır. Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin, dijital süreçlerle birlikte ebeveyn rollerinin genişlemesiyle sorumlulukları da artmaktadır. Ebeveyn eğitimi, çocukların yetişmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi açısından zaten önemli olduğu için dijital süreçlerin getirdiği yeni bir yapı, ailenin gelişimi için ebeveynlere destekleyici politikaların geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada ele alınan dijital ebeveynlik, velinin eğitime katılımı ve aile içi iletişim kavramları, bulguların birlikte değerlendirilmesi gereken bir yapı ortaya çıkarmıştır. Dijitalleşme süreçlerinin artması, ebeveynlerin çocukların gelişimindeki rolünü ve ailenin iletişimde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu etkileşim içindeki kavramların birlikte ele alınması ve ilgili kamu otoriteleri tarafından tedbir ve politikaların oluşturulması, çocukların gelişimini destekleyici bir role sahip olacaktır.

Dijital ebeveynlik sürecinde, teknoloji kullanımıyla ilgili sınırların belirlenmesi, çocukların çevrimiçi etkinliklerinin izlenmesi, çocukların sorumlu alışkanlıklar geliştirmesine yardımcı olunması, çocukların öğrenimini desteklemek ve çocuğunun eğitime dahil olmak gibi önemli başlıklar ortaya

çıkılmaktadır. Dijital ebeveynlik, sadece teknolojinin hızlı değişimi nedeniyle değil, aynı zamanda çocuklara birden fazla deneyim sunarak gelişimlerini etkileyen karmaşık bir süreçtir. Dijital teknolojilerin avantajları ve tehlikeleri hakkında kesin cevaplar vermek zordur, bu nedenle daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle genç dijital kullanıcıların psikolojik gelişimini anlamak için daha fazla kanıta dayalı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, aile içi iletişim üzerine yapılan araştırmalar, dijitalleşme süreçlerinin ailedeki değer algısını nasıl değiştirdiğini tartışmalı ve Türkiye’de dijital olanaklara erişimi de dikkate alarak kapsamlı bir araştırma yapılması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J., Gerbing, D. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Atasoy, R., Güçlü, N. (2021). PIAAC 2015 Yetişkin becerilerinin MEB çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 483-507
- Benedetto, L., Ingrassia, M. (2021). Digital parenting: Raising and protecting children in media world. 2021 içinde, *Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective* (s. 127-148). IntechOpen.
- Bielby, W. T., Hauser, R. M. (1977). Structural equation models. *Annual review of sociology*, 137-161.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research*, 17(3), 303-316.
- Bostancı, M. (2023). Dijital Dünyada Ebeveynlik. TRT Akademi, 08(19), 982-991.
- Bowen, N. K. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford: Oxford University Press.
- Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Ankara: Özgüzel Matbaası.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Oxfordshire: Routledge.
- Cowan, N., Wood, N. L., Wood, P. K., Keller, T. A., Nugent, L. D., & Keller, C. V. (1998). Two separate verbal processing rates contributing to short-term memory span. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(2), 141.
- Drogos, K. L., Wilson, B. J. (2021). The Media as an Ecosystem for Family Communication. A. L. Vangelisti içinde, *Handbook of Family Communication* (s. 391-406). London: Routledge.
- Durak, H. Y. (2019). Türkiye'deki ergenlerde nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığı yordayıcılarının incelenmesi: Demografik değişkenler ve akademik performans. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 56(4), 492-517.
- Durak, H. Y., Sarıtepeci, M., Çam, F. B. (2020). Examination of university students' opinions on use of augmented reality technology in archeology field. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 156-179.
- Dursun, Y., Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy*, 9(2), 171-180.
- FOSI. (2021). Family Online Safety Institute. (Erişim Tarihi: 10.11.2023).

- Gürbüztürk, O., Şad, S. (2010a). Turkish parental involvement Scale: validity and reliability studies. *Paper presented at the World Conference on Educational Sciences-WCES 2010*. İstanbul: Bahçeşehir University.
- Gürbüztürk, O., Şad, S. (2010b). Turkish Parental Involvement Scale: Validity and Reliability Studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European business review*.
- Huang, G., Li, X., Chen, W., & Straubhaar, J. (2018). Fall-behind parents? The influential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1186–1206.
- Hau, K. T., Marsh, H. W., Wen, Z. (2004). Goodness of fit measures in structural equation modeling. *International Journal of Psychology*, 39(5-6).
- Henze, N., Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in statistics-Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği:Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (46), 149-173.
- Jennings, N. A., Wartella, E. A. (2012). Digital technology and familie. A. L. Vangelisti içinde, *Handbook of Family Communication* (s. 460-474). London: Routledge.
- Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions* (Vol. 10). New York: SAGE publications.
- Kaya, İ., Mutlu Bayraktar, D. (2021). Türkiye’de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1046-1082.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., Rideout, V. J. (2015). Young children’s screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lauricella, A. R., Cingel, D. P., Leanne Beaudoin-Ryan, M. B., Wartella, E. A. (2016). *The Common Sense census: Plugged-in parents of tweens and teens*. San Francisco: Common Sense Media.
- McKight, P. E., Najab, J. (2010). *Kruskal-wallis test*. The corsini encyclopedia of psychology.
- Muthén, B., Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189.
- Nichols, S., Selim, N. (2022). Digitally Mediated Parenting: A Review of the Literature. *Societies*, 12(2).

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. Demir (Çev.) Ankara: Pegem.
- Reinartz, W., Haenlein, M., Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of research in Marketing*, 26(4), 332-344.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. *British Computer Society*, 40(2), 215-236.
- Sanders, W. P., Forehand, R., Sullivan, A., Jones, D. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28-38.
- Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 8.
- Sidney, S. (1957). Nonparametric statistics for the behavioral sciences. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 125(3), 497.
- Şad, S., Gürbüz Türk, O. (2013). Primary school students' parents' level of involvement into their children's education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-KUYEP/Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 993-1011.
- Tabak, H. (2020). Eğitime Aile Katılımı: Sosyo-Ekonomik Özellikler Etkiliyor Mu? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 104-121.
- TUIK (25 10 2024) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?dil=1&p=Cocuklarda-Bilim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>
- Ullman, J. B., Bentler, P. M. (2012). Structural equation modeling. *Handbook of Psychology*. İçinde. Handbook of psychology. Second Ed., 2.
- Uslu, N., Durak, H. (2022). Parental awareness and supervision to prevent cyberbullying: Scale adaptation and a review in terms of demographic variables. *Children and Youth Services Review*, 133, 1-9.
- Vargha, A., Delaney, H. D. (1998). The Kruskal-Wallis test and stochastic homogeneity. *Journal of Educational and behavioral Statistics*, 23(2), 170-192.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı-Yurdakul, I., Çoklar, A., Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 149-172.
- Walker, S. K., Rudi, J. R. (2014). Parenting across the social ecology facilitated by information and communications technology: Implications for research and educational design. *Journal of Human Sciences and Extension*, 2(2).
- Weston, R., Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, 34(5), 719-751.

SYRIAN CHILDREN OUT OF EDUCATION: AN EVALUATION FROM PROFESSIONALS' PERSPECTIVE

Kamil ALPTEKİN¹

Döne AYHAN²

Demet AKARÇAY ULUTAŞ³

Dilara USTABAŞI GÜNDÜZ⁴

Abstract

This study aims to understand and explain why Syrian children cannot attend school based on the narratives of professionals working with immigrants in Konya province within the socio-cultural context. A qualitative research design is conducted by interviewing 15 professionals working in public and non-governmental organizations and carrying out one-to-one studies with Syrian children and their families in Konya. As a result of the interviews, six themes (economic challenges, cultural barriers to education, uncertain environment, reflections of ghettoization, failure to enroll in school, and handicaps in the education system) are found to play a role in the low schooling of Syrian children. The study points out that more efforts are needed to include Syrian children who are out of school in the educational system. In this direction, we emphasize the importance of developing the capacity of schools, expanding vocational education, establishing a multi-sectoral and multi-actor working mechanism, and starting school social work practice.

Key Words: *Syrian children; school system; schooling; inability to attend to school; social adaptation*

¹ Prof. Dr., kalptekin@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-2306- 2955

² Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, E-posta: done.ayhan@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1633-385X

³ Doç. Dr., KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: demet.akarcay@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5872-2549

⁴ Doç. Dr., KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: dilara.ustabasi@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8184-8446

ALPTEKİN K., AYHAN D., ULUTAŞ D., GÜNDÜZ D. (2025). Syrian Children out of Education: an Evaluation from Professionals' Perspective. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 5(66), 111-139. DOI:10.21560/spcd.vi. 1474471

OKULLAŞAMAYAN SURIYELİ ÇOCUKLAR: PROFESYONELLER PERSPEKTİFİNDEN BİR DEĞERLENDİRME

Öz

Bu çalışmanın amacı, Konya’da göçmenlerle çalışan profesyonellerin anlatılarına dayanarak Suriyeli çocukların okula gidememe nedenlerini anlamak ve açıklamaktır. Nitel araştırma prosedürüne göre tasarlanan bu çalışmada, Konya’daki Suriyeli çocuklar ve aileleriyle birebir çalışmalar yürüten kamu ve sivil toplum kuruluşlarında çalışan 15 profesyonel ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sonucunda, ekonomik zorluklar, eğitimde kültürel engeller, belirsizlik ortamı, gettolaşmanın yansımaları, okula kaydolmada başarısızlık ve eğitim sistemindeki engeller olmak üzere altı tema belirlenmiş ve bu temaların Suriyeli çocukların düşük okullaşmasında rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Çalışma, okula gidemeyen Suriyeli çocukların eğitim sistemi içinde yer alması için daha fazla çaba gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, okulların kapasitesinin geliştirilmesi, mesleki eğitimin genişletilmesi, çok sektörlü ve çok aktörlü bir çalışma mekanizması oluşturulması ve okul sosyal hizmet uygulamasının başlatılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, okul sistemi, okullaşma, okullaşamama, sosyal uyum

INTRODUCTION

Approximately seven million Syrians have had to leave their country in the 11 years since the beginning of the civil war in Syria. As a result of this forced migration, the vast majority of Syrians came to Türkiye and started to live under temporary protection. As of July 2022, the Syrian population living under temporary protection (SUTP) in Türkiye reached 3.652.633 (Directorate of Migration Management, 2022).

Very few of the SUTPs (1.3%) live in Temporary Housing Centers in the border provinces; most of them (98.6%) live in their preferred provinces in a scattered manner (Directorate of Migration Management, 2022). Studies reflected in the literature show that even if the civil war in their countries ends, a large part of the SUTPs will not return to their countries (Erdogan, 2019; Haliloglu-Kahraman, 2022; Orselli and Bilici, 2018). This situation requires that the planned migration policies for SUTPs should be multisectoral and multidimensional and that the policies should focus on "social cohesion".

Nearly half (47.5%) of the SUTPs living in Türkiye are children (Directorate of Migration Management, 2022). It is suggested that including Syrian children in the education system is a key factor in building social cohesion (Baak, 2019; Tezel-McCarthy, 2018). Schools are physical environments where children can access information and where needs such as socialization, integration, and security are met (Sakiz, 2016). To the extent that Syrians have access to education, the opportunity to experience a faster adaptation process with the local community and to establish constructive relationships will increase (Orakci and Aktan, 2021). However, it can be mentioned that schooled Syrian children can be protected from social risks and can build their future safely (Dolapcioglu and Bolat, 2021; Ozer et al., 2016).

According to the data published by the Ministry of National Education in January 2022, the number of Syrian children aged 5-17 years old is 1.124.353: 65% (730.806) of these children have been schooled, and 35% (393.547) have not yet been schooled. Schooling has been achieved by 34.34% in preschool, 75.13% in primary school, 80% in secondary school, and 42.65% in high school. The gender distribution of schooled students is very close to each other (49.33% female, 50.77% male). It is stated that a total of 47,482 Syrian students

continue higher education as of the academic year 2021-2022: 62% of these students are male, and 38% are female (Higher Education Information System, 2022). These statistical data show that schooling increases proportionally in primary and secondary schools, decreases in high schools, and drops significantly in higher education.

It is noteworthy that the studies reflected in the domestic literature focus more on schooled children and less on children who cannot go to school (Aydin and Kaya, 2019; Gezer, 2019; Sunata and Abdulla, 2020; Turnbull et al., 2022). However, in order to plan and manage social cohesion correctly, children who do not go to school should be examined in different ways, and forced migration should be examined thoroughly together with the factors arising from the school, family, and cultural system that make it difficult for the child to connect with the school.

This study focuses on “non-schooling Syrian children.” Bourdieu’s (as referenced in Bhugra et al., 2020) “cultural capital theory,” which views education as a determining factor in an individual’s familiarity with society, has been used as a reference in understanding the social background of the issue. Moreover, migration is a determinant of social change. Immigrants, unable to integrate into the society they have moved to, build their own living spaces, leading to the formation of ghettos. Immigrants in ghettos form strong ties to their traditions due to low education levels and a combination of cultural, social, and economic factors (Talalaeva and Pronina, 2020).

Furthermore, in ghettos, which are areas of spatial concentration of groups with similar socio-cultural characteristics, there is a tendency for school dropout behavior to occur (Wacquant, 2015). This disconnection from the education system can lead to social exclusion. On the other hand, while first-generation immigrants may struggle to adapt, subsequent generations may identify more with the host country but still preserve elements of their heritage. This generational difference can influence the extent to which traditions are maintained or adapted (Sotto, 2022). Therefore, within the framework of cultural capital theory, this study explores how the difficulties and mismatches experienced by individuals with migration experience—whose cultural capital, such as language, education, and lifestyle, may not align or may conflict with

the practices of a new society—are reflected in the education of migrant children. It is believed that integrating children into the educational system may play a strengthening role in social integration. The views of professionals working in relevant public and non-governmental organizations who carry out educational, empowering, and guiding activities with Syrian children and their families and closely observe their life patterns have been consulted to understand the issue better. The study aims to try to understand and explain the reasons why Syrian children cannot go to school in a socio-cultural context based on the narratives of the professionals working with immigrants in Konya. In this study, we focused on two key questions derived from the predictions of cultural capital theory regarding Syrian children excluded from education:

1. What socio-cultural factors contribute to their lack of school enrollment, and how do they influence this situation?
2. What school system-related factors are significant in their lack of enrollment, and how do these factors exert their influence?

MATERIALS AND METHOD

Design and Procedure

This study adhered to the qualitative research procedure. It employed a descriptive phenomenological approach (Smith et al., 2012) to investigate the perceptions, thoughts, and professional evaluations of non-schooling Syrian children by professionals. The descriptive phenomenological approach aims to comprehend how individuals make sense of their life events (Giorgi, 2018; Sundler et al., 2019).

In-depth interviews were conducted with professionals who directly interacted with SUTPs through field studies in Konya. As of July 28, 2022, Konya is home to 123,799 SUTPs, ranking as the ninth province in Türkiye regarding SUTP population density (Directorate of Migration Management, 2022). Given the vast employment opportunities for labor-intensive jobs and numerous NGOs assisting immigrants in Konya (Alptekin et al., 2018), the research was deemed appropriate to be conducted in this city. Public institutions and NGOs play a prominent role in providing institutional services

for SUTPs in Konya, with social workers being particularly noteworthy among other professionals.

The study's participants were determined using maximum diversity sampling (Patton, 2017), a derivative of the purposeful sampling method. The research group established connections during field studies in Konya, reaching out to participants through various stakeholders in the field of migration.

Before the interviews commenced, participants were informed about the study's purpose, focus, confidentiality, and privacy protection. The interviews began after obtaining approval through the Voluntary Consent Form and completing the Personal Demographic Information Form. Throughout the interviews, guided by two participants from different public institutions, household, and school visits were conducted on different days in neighborhoods with a high concentration of SUTPs in Konya, allowing for observations.

The study's procedures and all materials used were approved by the ethics committee decision of KTO Karatay University, numbered E. 14800, on September 3, 2021.

Participants

To select research participants, criteria were established, including employment in a public sector organization or non-governmental organization providing regular and systematic services to migrant groups in Konya, a minimum of two years of experience in field studies for SUTPs, holding at least a bachelor's degree, and voluntary participation. Maximum diversity sampling was employed to identify participants meeting these criteria. Candidates were contacted via phone, and pre-interviews were conducted. Following these preliminary interviews, a sample group of 15 professionals who agreed to participate was determined for the study.

Interviews and Design of the Interview Form

Between October and December 2021, 11 face-to-face interviews were conducted in participants' offices, and four were held online (via Zoom) per their preferences. The second author joined the interviews led by the first author, who had extensive fieldwork and interview experience. Of the interviews, which ranged from 48 to 84 minutes, nine were recorded using a

voice recorder, four using online tools, and three were documented through note-taking with participants' consent. The interviews were concluded based on consensus and when saturation (repetitive responses) was achieved, as determined by the research group (Liehr et al., 2005).

Semi-structured interview forms, divided into two main sections, guided the interviews. The first section covered questions regarding the family characteristics and living conditions of Syrian children unable to attend school. In contrast, the second part focused on participants' observations, determinations, and comments regarding the reasons for non-attendance. Three social work academics with doctoral degrees also researched migrant children, reviewing and providing feedback on the interview form. After incorporating the suggestions from these academics, the interview form reached its final version.

Data Analysis

The data analysis for this study followed the seven steps proposed by Colaizzi (1978) for descriptive phenomenological data analysis, as outlined by Shosha (2012). Initially, each interview transcript was carefully read multiple times to gain a comprehensive understanding of the content. In the second step, two authors identified vital phrases and statements related to Syrian children's inability to attend school. The underlying meanings of these identified statements were formulated in the third step.

Moving to the fourth step, thematic coding began based on the formulated meanings, creating categories and sub-themes. By consolidating themes related to each other, broader themes were developed to comprehensively define the phenomenon of non-schooling Syrian children.

In the fifth step, the other two research team members joined the analysis process, reviewing the thematic coding generated by the initial two researchers. Considering their suggestions, a new detailed and inclusive thematic coding was created.

For the sixth step, the team aimed to streamline the highly detailed thematic framework by refining and simplifying theme sets perceived as weak, ambiguous, or closely related. In the final step, the suitability of the thematic

coding was confirmed by sharing a detailed and comprehensive initial and final version with the three research participants. Thematic coding was ultimately solidified following the feedback received from the participants.

RESULTS

Settlement of Syrian Under Temporary Protection (SUTPs) in Konya

During the data collection process of the study, observations conducted in neighborhoods and areas with a high concentration of SUTPs in Konya revealed the following insights:

Families of SUTPs who migrated from rural regions of Syria, primarily those previously engaged in farming or day labor, tend to settle with their relatives in neighborhoods identified as urban decay areas. These areas are either undergoing or are planned for urban regeneration and are characterized by a cosmopolitan population (e.g., Aydogdu, Sahibiata, Sems Tebrizi, Sedirler, Telafer). This group predominantly exhibits large, extended family structures with low socioeconomic and educational levels. Some families are single-parent households.

Most of the residences they inhabit are of low standards in terms of physical and health conditions, yet the rental costs are high. SUTPs often prefer living in semi-isolated, ghetto-like communities. Their interaction with the local population appears to be limited.

Participants' Profile

Within the research scope, 15 professionals were interviewed in-depth, with six from the public sector (four from the Provincial Directorate of Family and Social Services, one from the Immigrant Health Center, and one from the Provincial Mufti of Konya) and nine from non-governmental organizations (four at the international level and five at the national level). Eight male and seven female participants, aged between 26 and 62. Their work experience in migration varied between 2 and 10 years. Ten participants held a bachelor's degree, while five had a master's degree. The professional backgrounds included seven social workers, three sociologists, two civil society managers, one psychologist, one psychological counselor, and one imam. Participants were actively involved in practices related to child protection, child labor,

early marriage, educational support, vocational training, schooling, language education, psycho-social support, legal support, etc., particularly for migrant children in Konya.

Thematic Framework

The data analysis of the research revealed six themes (Table 1). This study has revealed the need to examine Syrian children who are unable to access education in two distinct groups: those who have “never been included in the school system” and those who, despite being enrolled, “dropped out of school after some time.” Accordingly, theme number five (failing to enroll in school) and its sub-themes pertained solely to children excluded from the school system. In contrast, theme number six (handicaps in the education system) and its sub-themes were specific to children initially included in the school system but later dropped out. However, it was noted that all other themes applied to both groups of children. Interconnections and transitions between themes were intricate, with the first, second, third, and fourth themes mutually influencing each other while affecting the fifth and sixth themes unilaterally (Figure 1).

Table 1. Themes and Sub-themes

Themes	Sub-themes
1. Economic challenges	(1) Deep poverty (2) Inevitable end: Child labor
2. The ‘culture’ barrier to education	(1) Perception of child in the rural area (2) Distance relationship with the school
3. Uncertainty	(1) Tension between return and stay (2) Lack of expectations and goals
4. Reflections of ghettoisation	(1) Frequent address change (2) Stacking in the same school
5. Failing to enroll in school	(1) Age mismatch (2) Being a stranger to the schooling procedure (3) Absence of identity certificate
6. Handicaps in the education system	(1) Language barrier (2) Errors in equivalence and level determination (3) Monitoring and coordination problem

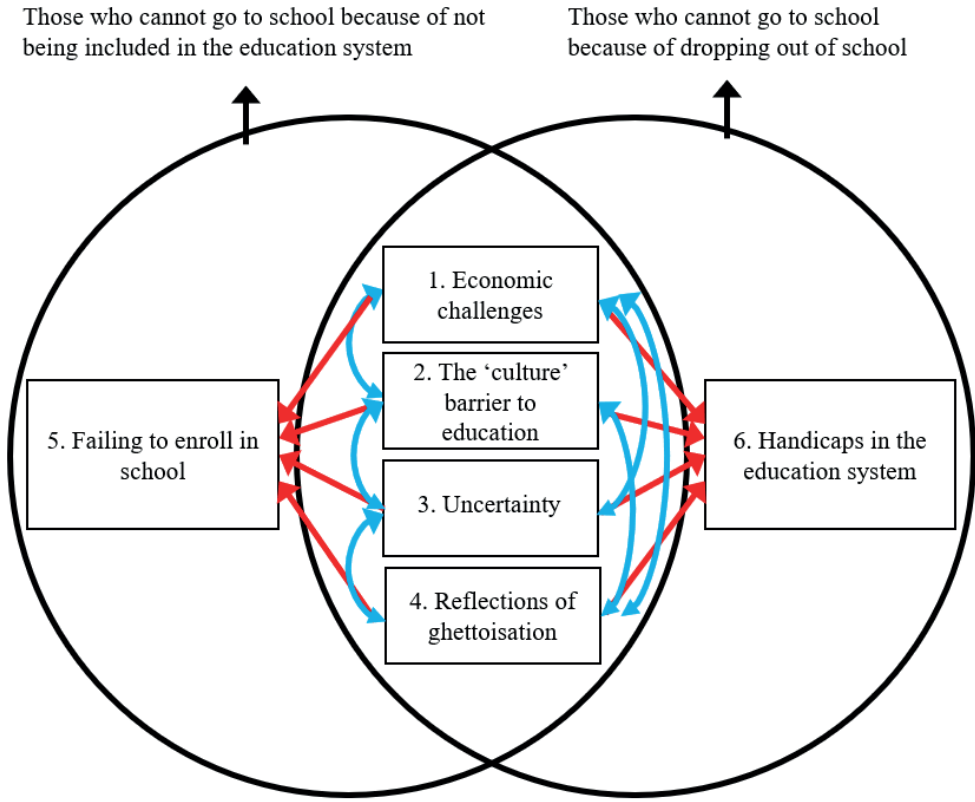


Figure 1. Connections Between Themes

The themes and sub-themes are explained below with excerpts from the interview transcripts.

1. Economic challenges

Deep poverty

Poverty emerged as a predominant factor in the narratives of all participants, uniformly impacting the schooling and attendance of Syrian children. Narratives indicated that Syrian children faced challenges in accessing the free education services provided by the state. Participants stressed the difficulty Syrians experienced in rebuilding their lives after forced migration,

highlighting the struggle with deep poverty, particularly for families with large populations relying on a single salary below the minimum wage. Enrolling in or sustaining long-term education for children becomes exceedingly challenging in such circumstances.

“Believe me; sometimes we go to the houses; the children spread butter or chocolate on Syrian bread. This is the only breakfast. I mean, I do not think that parents especially tell their children not to go to school, but as I said, parents do not send them for economic reasons. Because they have to give pocket money to the child, buy a notebook, buy a pen...” (P11)

Participants who witnessed the experiences of SUTPs indicated that poverty prevented meeting even primary school needs, and parents did not prioritize education under these conditions.

“Since people cannot meet their basic needs, education is considered a luxury, a different need, a higher need, and children cannot be sent to school. Because the resources are minimal, it can be quite challenging for us to convince a family for education when they struggle to get food.” (P15).

Inevitable end: Child labor

In Syrian families with multiple children, ‘child labor’ may become unavoidable, particularly for older boys, when parents have low education levels, lack qualified professions, are single parents, or face health problems and disabilities. A fundamental strategy in such families is to reduce the number of consumers and increase the number of workers; hence, hiring children as employees becomes a primary consideration, regardless of the nature of the work. Parents themselves request and encourage the child’s contribution to the family budget, often at the expense of the child’s education. Child labor emerges as a direct consequence of the economic challenges experienced.

“Because when they go to school, they will be consumers. However, when they do not go to school and go to work instead, they become a production tool. What is more important for families than whether the child has received education is how much the child contributes to the family income. Whether he works on the street or in the industry.” (P3)

2. The ‘Culture’ Barrier to Education

Perception of child in the rural area

Many Many Syrians who have settled in Konya originated from rural areas, particularly Aleppo, Al-Bab, and Latakia. They maintain a closed, ghetto-like lifestyle, preserving their traditions and customs. Some participants identify the resistance to change observed in this group’s traditional culture and their perception of children within this cultural framework as crucial factors leading to children’s inability to attend school.

Participant 5 described SUTP families dominated by religious beliefs rooted in oral culture and characterized by male authority as “a structure typically led by a single breadwinner, where the head of the household sets the rules, all tasks are performed with the head’s approval, and family relations are regulated.” In this family structure, children are passive entities, with parents making decisions for them, and they define themselves based on gender. Girls are associated with roles as household caretakers, extending the mother figure, kept at home, and married off early. Conversely, boys represent authority and support the family’s livelihood, extending the father figure. According to Participant 2, in this cultural perspective, the child essentially becomes the ‘economic income channel.’ Although the impact of SUTP families’ perception of children on schooling varies by gender, the commonality is that, as they age, schooling loses significance and takes a backseat for both girls and boys due to their gender roles.

“The boy is getting old enough to help the family support the family economy, and schooling stops at high school because girls are getting married. These are cultural traits, as far as I can tell. When the girls turn 13-14, they are removed from school.” (P7)

In single-parent families, the school enrollment of the eldest male child is particularly challenging, as he is often regarded as the ‘head of the household.’ Being the head of the household at a young age and during school years often means that education takes a back seat, leading to an increased likelihood of child labor.

“Boys between the ages of 15-18 support the household’s economy, but if they are single parents, that child becomes the head of the household. When we

go to the interviews, the mother does not talk much; for example, children talk to us more often. A 16 to 17-year-old boy. He acts like he is the head of the house. In other words, he has taken over the load.” (P4)

Distance relationship with the school

The participants' narratives reveal that SUTPs show a distant attitude towards education and school. Schooling is limited to the early stages of children's development, and the cultural influences from rural areas, along with their living conditions and beliefs, diminish the importance of formal education. Consequently, SUTP families often need help comprehending the compulsory education system in Türkiye and resist integration into the system. Narratives frequently highlight that polygamous and larger families do not seek assistance for their children's education and lack motivation in this regard. When SUTPs encounter problems, their tendency to rely on belief systems for solutions becomes evident.

“His economic situation is perfect; he has no economic problems. He lives in a villa. However, he had previously married off his 14-year-old daughter. He was going to marry off his other daughter, who was also about to turn 14. After we warned this person, he reconsidered. I did not delve into family planning, but I asked about the kids' schooling: Where would they study? He responded: Allah is the Beneficent. God Almighty said, ‘Goodness gracious.’ He left everything up to God and avoided the issue.” (P2)

While a few SUTP families possess a higher level of education and hold positive attitudes towards schooling, the majority, as expressed by Participant 14, lack a “consciousness” of education. According to Participant 13, residing in a closed community leads other families to model the behavior of those who do not send their children to school.

3. Uncertainty Environment

Tension between return and stay

It has been 11 years since the arrival of SUTPs in Türkiye. However, the temporary label still defines their status, and a clear definition remains elusive. Participants believe that the majority of SUTPs have established a permanent

presence in Türkiye, with some suggesting that the prospect of their return to Syria is practically non-existent.

“They have not been given a designation for 11 years, and these people will not be going back to their countries now. They are aware of that. Unfortunately, the chances of returning are zero.” (P10)

SUTPs adopt an indecisive stance regarding returning to Syria or staying in Türkiye, leading to a pervasive sense of uncertainty in their circumstances. Some harbor dreams of relocating to a third country. This uncertainty significantly impacts SUTPs, affecting their adaptation to education, work, and social life. In this context of uncertainty, the preference for sending children to work instead of school becomes prominent.

“Most importantly, I just remembered uncertainty! I mean the uncertainty we observe, especially among Syrians. Some want to send their children to school, but they ask themselves: Will I go to a third country, return to Syria, or stay here and prepare my children for university exams? Due to this high uncertainty level, they often send children to work to meet basic needs.” (P4)

Lack of expectations and goals

SUTP families care about schooling only for their young children. In the uncertainty they experience, they do not seem to favor their older children attending school. Because for them, this long-term and costly effort has no value. Therefore, there is no expectation or goal for schooling. When there is no goal, the schooling efforts also lose meaning.

“People only care about saving the day. Because of uncertainty; they cannot care about the child’s university education. School has no value in this uncertainty.” (P13)

“Even if they go to school, the perception of how far I can study is predominant. They experience the absurdity of dropping out of school at 13-18. There’s despair. Even if they go to university, they ask whether the Turks will be the priority. The idea of hiring Turks is dominant.” (P9)

4. Reflections of ghettoisation

Frequent Change of Address

Challenging socioeconomic conditions prompt SUTPs to relocate within the city frequently. The 'frequent address changes' strategy is employed to cope with economic hardships. The desire to settle in areas near workplaces, where they have relatives for better support or where higher income is attainable, results in changes in address and school. However, it is noted that SUTPs often need to inform the relevant authorities about their address changes. When the procedure for changing the address is not completed, children who are affected by the address-based school enrollment system cannot attend schools in the new residential area.

As a result, as Participant 13 stated, *"Frequent address change does not connect the child to the school, the child cannot go to school, and the school is interrupted. Under these conditions, schooling is left to miracles."*

Stacking in the same school

The concentration of SUTPs in specific neighborhoods and their preference to enroll their children in local schools leads to excessive overcrowding. Syrian children sought to be enrolled in bulk at the same schools, further straining the educational institutions. Tensions arise, particularly in schools within neighborhoods with a high SUTP population, due to overcrowded student quotas. School administrators, teachers, and parents hesitate to admit new students when these quotas are packed. Simultaneously, SUTP families are reluctant to send their children to distant schools. When the problem escalates, and a solution cannot be found, some families of SUTPs see the solution as not sending their children to school.

"For example, school A in Konya center is full. Moreover, these people insist on settling in the same neighborhood. They have to go to schools close to this neighborhood. The school principal tells the parent that our quota is full to find another school. There, the principal does not lie because the quota is full, but according to the law, no child is turned down, and a solution should be found. "(P10)

5. Failing to enroll in the school

Age mismatch

Some children of SUTP families do not pursue education beyond primary school due to cultural reasons prevalent in their rural origins. Additionally, another group of children still needs to be included in the formal education system, either staying at home or entering the workforce directly upon their arrival in Türkiye, resulting in a significant loss of educational years. Typically aged 14 or older, these children's educational levels do not align with their chronological age. Having been absent from school for a specific period, these older children refrain from attending as they cannot join classes with their peers. Consequently, they choose to abstain from formal education.

Being a stranger to the schooling procedure

The education systems of Syria and Türkiye differ significantly. In Syria, only primary school education is mandatory. Upon settling in Konya hastily and without proper guidance, SUTP families encountered challenges in understanding the Turkish education system, particularly in the initial stages of migration. As most do not speak Turkish, language barriers further complicate their efforts to enroll their children in Turkish schools. Additionally, the address-based registration system in Türkiye presented difficulties, with schools needing to be farther from their residences.

"They are unfamiliar with the Turkish education system. Either they are not making an effort to learn, or there is no one to guide them. Their educational background also hinders their understanding." (P14)

"Another issue is that children are registered in schools based on their address, but families are unaware of this. When families voluntarily attempt to register their children, they are often redirected to another school due to prior registrations. The families give up when the suggested school is too far from their home." (P15).

Absence of identity certificate

Some Syrian children face challenges in accessing education due to the absence of an identity certificate. Families unaware of the application process or unable to complete it commonly encounter this issue. Moreover,

families experiencing difficulties in maintaining family integrity, such as the disappearance or death of the father, family dissolution, or spousal separation, may face prolonged identification procedures upon arriving in Konya from Syria. These delays in identification procedures can contribute to the postponement of children's enrollment in schools.

“When examining the reasons for non-attendance at school, it becomes apparent that families often lack information, leading to identity-related problems. This issue is not solely dependent on the family's intentions; families with complex situations may face challenges in applying to authorities and receiving a positive response. In essence, the absence of an identity certificate can be a contributing factor.” (P15)

6. Handicaps in the education system

Language barrier

Syrian children who encounter significant challenges in accessing education also face difficulties within schools. Some of these children either lack Turkish knowledge or possess insufficient language skills, creating a notable ‘language barrier’ that hinders their educational experience. Participant 10 links this language barrier, observed in children, to the absence of infrastructure and adaptation studies conducted during the initial stages of migration.

“We have never conducted infrastructure and other adaptation studies for Syrians. So this child comes in; he has given an equivalence. He is in National Education. He was assigned to an age-appropriate class. However, this child started in the seventh grade. He did not learn anything about the Turkish language until the seventh year.” (P10)

Some Syrian children's inability to communicate effectively in Turkish poses a significant challenge in understanding and participating in courses and engaging in social interactions. The persistence of the language barrier and some schools' reluctance to provide additional Turkish education diminish these children's motivation to attend school.

“Since Turkish education is not offered in schools, when the child returns to school, he/she thinks, ‘I will not understand the lesson anyway, I will not be

able to communicate there anyway, I am fine here, why should I go back to school?.” (P11)

Errors in equivalence and level determination

Differences in the two countries’ education systems require a careful assessment of equivalence and academic level for Syrian children entering the school system. However, evident mistakes in this process stem from various factors such as language barriers, curriculum disparities, and the mismatch between academic level and age, as highlighted in the following quotes:

“Even if a child speaks Turkish, adapting to the local high school curriculum can be challenging due to the differences in our education system. The student may struggle to adjust.” (P 1)

“Is that accurate when you place them solely based on age, like starting an 11-year-old in the 6th grade? Some kids do not need to learn basic elements like spelling or typing. Based on their abilities, it might be more appropriate to start them at a lower grade level, say 2nd or 3rd grade. However, these children face difficulties adapting, lacking language skills and opportunities to integrate into that class.” (P 12)

Monitoring and coordination problem

Participants indicate that schools need to be more proactive in monitoring studies. Non-governmental organizations play a crucial role in addressing this inadequacy; however, effective coordination between schools and these institutions is essential to ensure timely and complete information exchange regarding absent children. Delays in providing non-governmental organizations with knowledge about absent children can complicate monitoring efforts.

Participants express dissatisfaction with the limited monitoring work in schools with a significant population of Syrian children. The lack of proper monitoring may result in these children being reintegrated into the group of non-schooling individuals, necessitating additional efforts.

“However, since there is not much follow-up in the Ministry of National Education, that child is still walking around and coming to us as a case, again, as a child who cannot attend school and cannot go to school. At this point, I think we are having a problem together because the institutions do

not follow up. When the institutions we referred to do not follow much, we return to the beginning again.” (P5)

Interviews reveal that participants emphasize the importance of monitoring work to evaluate the effectiveness of the provided training. However, some participants perceive a ‘lack of motivation’ in institutions, a lack of awareness among institutions, and a failure to cooperate, contributing to an increase in the number of children who cannot attend school.

DISCUSSION AND CONCLUSION

A range of overlapping and complex processes influences Syrian children’s ability to attend school. In some cases, for certain children, access to education seems almost reliant on miracles. The study shows that some of the Syrian children unable to attend school have never been included in the school system and could not persist in school. Others, despite being included in the school system, faced challenges within the school environment that led them to eventually drop out, meaning they could not remain in school. Syrian boys who fail to remain in the school system are often subjected to child labor, while girls are typically exposed to early marriage.

This study aims to elucidate why Syrian children cannot attend school through the thematic framework obtained from data analysis. In this regard, it is understood that deep poverty, conceptualized as ‘economic challenges,’ has a significant impact on schooling within six themes following forced migration. The crowded and multi-child family structures of SUTPs, who left behind all their resources with forced migration, suggest that children’s school lives need to be overlooked when combined with the shortage of livelihood. Harunogullari’s (2016) emphasis on the difficulty Syrian children face even in benefiting from the state’s free education services supports this study’s findings.

Parents force Syrian children into labor due to economic challenges, making ‘child labor’ a prominent means of coping with income insecurity and poverty (Sahin et al., 2021). The effort to send children to school in the struggle for daily life and survival is not perceived as a mandatory situation (Kim et al., 2020; Krafft et al., 2022); on the contrary, families personally urge them to transition

from a consumer position to a producer position. Therefore, social aids offered as educational support to prevent the child from becoming disconnected from school fill a crucial gap (Uyan-Semerci and Erdogan, 2018).

The study's primary findings underscore that socio-cultural patterns are as crucial as economic challenges for Syrian children facing barriers to education. Despite the geographical proximity of the two countries, significant differences exist in cultural dynamics. SUTPs form a closed group tightly bound to traditional life patterns, attributing distinct meanings and roles to children based on gender. Research indicates that patriarchy and traditional cultural practices within Syrian families render girls vulnerable and impede their right to make independent decisions regarding marriage and education. Typically, boys are tasked with providing economic support for household livelihood, while girls are often assigned caregiving roles for the elderly or infants at home (Bartels et al., 2021; Habib et al., 2020). Perceived as a 'burden' on the household economy, girls face hindrances to continuing their education due to early marriage (Bartels et al., 2018; Hamad et al., 2021; Roupetz et al., 2020).

Despite the 11 years since April 2011, the status of Syrians who arrived in Türkiye en masse due to forced migration remains unclear. Even if the 'temporary' status has transformed into permanence for some, a lingering uncertainty persists regarding where they will ultimately settle. This uncertain environment hinders individuals regarding future anxiety and the establishment of life goals (Tekin and Yukseker, 2017). The aspiration for a potential third country, often oriented towards Europe, further postpones Syrians' adaptation to Türkiye and complicates the adaptation process. The combination of their temporary protection status, ongoing legal uncertainties, and the expectation of returning to their home country contributes to the prevailing uncertainty, creating a continuous state of ambiguity (Coskun and Emin, 2016).

A significant observation is the prevalent preference among SUTPs for a closed, ghetto-type lifestyle. This preference is influenced by socioeconomic conditions in the city, where ghettoization occurs, and the desire to cohabit with relatives or people of the same ethnicity. Ghettoization unfolds when SUTPs frequently change their settlements. Since Türkiye's school registration

system is based on the reported residence address, frequent displacement interrupts children's education. It also brings about challenges in adapting to new school environments, along with potential reactions from administrators and teachers in some schools. Consistent with the findings of this study, another research indicated that school administrators, for various reasons (personal, structural, etc.), were hesitant to have immigrant children educated in their schools and tended to maintain a homogeneous student structure (Sakiz, 2016). Ghettoization has increased population density in specific neighborhoods, notably in Konya. This influx of Syrian students to schools in these areas redirects new students to different schools. The main challenge in breaking this cycle is Syrian families' reluctance to send their children to schools in remote areas due to the extended transportation distance, particularly impacting girls' school attendance.

Regarding immigrants, some children reaching school age in various countries struggle to exercise their right to education and face challenges integrating into the school environment (Crul et al., 2019). This study highlights that the inability to enroll in school is a significant factor in not integrating into the school system. As illustrated in Figure 1, economic challenges, socio-cultural attitudes, an uncertain environment, and ghettoization contribute to difficulties in school enrollment. Additionally, age mismatch, unfamiliarity with the schooling procedure, and lack of identity certificates impact children's inability to enroll. Procedures not fully met during school registration make the process impossible, hindering the child from being included in the school system. This is particularly true for children without identity cards, and 'age mismatch' poses a barrier to school enrollment. Families with older children may resist schooling due to concerns about adaptation issues and potential failure arising from age differences in the classroom.

Despite challenges such as economic difficulties, socio-cultural attitudes, uncertainty, and ghettoization affecting children who enroll in school and participate in the education system, additional difficulties arise within the school environment. As highlighted by Crul et al. (2019), there are various areas for improvement, including insufficient materials and trained educators, in establishing and sustaining quality education in the second language (Kanj

and Khamis, 2021). This is particularly crucial for assisting immigrants in overcoming educational challenges, especially in countries with a significant immigrant population. Although language learners generally adapt quickly (Nieuwboer and van't Rood, 2016), many migrant children face language barriers, as evident in this study. According to Kaysili et al. (2019) and Gumus et al. (2020), the language barrier is a crucial global issue preventing migrant children from accessing education, increasing school dropout rates, and leading to various challenges with teachers and peers due to communication difficulties. A study conducted in Gaziantep emphasized the language issues of Syrian children in the school environment, revealing their struggles to attain proficiency in the Turkish language. The study suggested that desired outcomes from various programs and interventions for children might not be achieved unless proficiency in the Turkish language is attained (Sarmini et al., 2020). As stated by Mencutek et al. (2021), a lack of language proficiency can also lead to negative attitudes such as discrimination, exclusion, and bullying in schools.

The educational status of Syrian families influences children's school continuity, with parents' attitudes impacting motivation. However, the language barrier disrupts family-led academic success monitoring. Teacher involvement is crucial for Syrian children's continued school participation, especially in ensuring school attendance. Non-governmental organizations play a vital role in expediting schooling. Challenges include grade-level disconnections, unfamiliarity with education equivalency in Türkiye, linear age-based equivalence, and school follow-up inadequacies.

RECOMMENDATIONS FOR FUTURE STUDIES

The findings suggest the need for increased efforts to integrate non-formal Syrian children into the school system and ensure their access to compulsory education, which is a fundamental right. As Erdogan (2019) recommended, steps should be taken to enhance school capacity, classrooms, teachers, and resources without adversely affecting local children.

Expanding vocational education, opening high schools, and offering online courses could improve educational levels. Language courses provided by the Ministry of National Education could support the linguistic integration of

children in the school system. In promoting vocational education, explaining the state's contributions (such as insurance premium payments) to children balancing school and work for professional development is crucial. Informing Syrian families about the legal ramifications of early marriage for girls and employing boys in jobs is essential.

Though not officially implemented in Türkiye, the introduction of 'school social work' is an option to address Syrian students' educational, psychosocial, and economic challenges, facilitating maximum engagement in the education process, akin to Turkish students. School social work is a specialized field of the social work profession that focuses on addressing bio-psycho-social issues arising from the interactions between school, family, and community, which impact the student's academic performance and success. Implementing this option is anticipated to expedite schooling and social adaptation efforts.

LIMITATIONS

The study has several limitations. It focused on a single province with a high Syrian population, and participants were exclusively drawn from expert personnel in public and non-governmental organizations. Due to these circumstances, the pandemic's impact on the schooling of Syrian children was not thoroughly discussed. Data loss for interviews recorded by note-taking also hindered comprehensive data access. While these limitations restrict the generalizability of the study's results, they provide valuable insights into the challenges faced by Syrian children in other provinces who struggle to access education.

STATEMENTS AND DECLARATIONS

Data Availability Statement

The data supporting this study's findings are available from the corresponding author upon reasonable request.

Funding Statement

No funding was received to assist with the preparation of this manuscript.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

Ethics Approval Statement

All subjects gave informed consent for inclusion before participating in the study. The study was conducted according to the Declaration of Helsinki, and the protocol was approved by the Ethics Committee of KTO Karatay University on 03.09.2021 and numbered E.14800 Project identification code.

Patient Consent Statement

We used the attached Voluntary Participation Form throughout our research.

Permission to Reproduce Material From Other Sources

As the authors, we declare that the article is original and that there is no plagiarism, that all authors have participated in the study and have taken the necessary responsibility for the study, that they have approved the final version of the submitted article, and that the article has not been presented or published elsewhere. All figures, tables, graphics, and other materials used in the article belong to the authors, are original, and no copyright is violated. If the article is accepted for publication, we accept the entire article (including figures, tables, and graphics) to be published in the International Journal of Social Welfare, and we transfer the copyright to the journal. Regarding the publication stage, the form regarding the transfer of relevant rights will be filled out and signed by the authors.

REFERENCES

- Alptekin, K., Akarcay-Ulutas, D. and Ustabasi-Gunduz, D. (2018). *Suriyeli Çocukların Eğitim Durumu Çalıştayı Sonuç Raporu. [Educational Status of Syrian Children Workshop Final Report]* <https://www.karatay.edu.tr/dosyalar/suriyeli-cocuklar-2019.pdf>
- Aydin, H. and Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Baak, M. (2019). Schooling displaced Syrian students in Glasgow: agents of inclusion. J. L. McBrien (editor). In: *Educational policies and practices of English-speaking refugee resettlement countries* (pp. 267-292). Brill / Sense.
- Bartels, S. A., Michael, S. and Bunting, A. (2021). Child marriage among Syrian refugees in Lebanon: At the gendered intersection of poverty, immigration, and safety. *Journal Of Immigrant and Refugee Studies*, 19(4), 472-487. <https://doi.org/10.1080/15562948.2020.1839619>
- Bartels, S. A., Michael, S., Roupetz, S., Garbern, S., Kilzar, L., Bergquist, H., Bakhache, N., Davison, C. and Bunting, A. (2018). Making sense of child, early and forced marriage among Syrian refugee girls: A mixed methods study in Lebanon. *BMJ Global Health*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2017-000509>
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım:beğeni yargısının toplumsal eleştirisi.[Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste]*Çev. Derya Fırat Şannan-Ayşe Günce Berkkut. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bhugra, D., Watson, C. and Ventriglio, A. (2020). Migration, cultural capital and acculturation. *International Review of Psychiatry*, 33(1-2), 126-131. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1733786>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. R. S. Valle, M. King (editors). In: *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.
- Coskun, I. and Emin, M. N. (2016). Education of Syrian children in Turkey: policies for basic education. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 1(2), 91-107. <https://doi.org/10.12738/mejrs.2016.1.2.0005>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. and Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon, and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Directorate of Migration Management. (2022). *Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler: Geçici Koruma İstatistikleri. [Syrians Under Temporary Protection by Years: Temporary Protection Statistics]* <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.

- Dolapcioglu, S. and Bolat, Y. (2021). The education issues of Syrian students under temporary protection status. *Research in Education*, 109(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0034523719892019>
- Erdogan, M. M. (2019). Suriyelilerbarometresi 2019: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi [Syrians barometer 2019: framework for living in harmony with Syrians]. Orion.
- Gezer, M. U. (2019). Looking through the multicultural glass: Re-examination of Syrian refugee children education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 303-322. <https://doi.org/10.32601/ejal.599275>
- Giorgi, A. (2018). *Reflections on certain qualitative and phenomenological psychological methods*. University Professors Press.
- Gumus, E., Kurnaz, Z., Esici, H. and Gumus, H. (2020). Current conditions and issues at temporary education centers (TECs) for Syrian child refugees in Turkey. *Multicultural Education Review*, 12(2), 53-78. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1756083>
- Habib, R. R., Ziadee, M., Younes, E. A. and Harastani, H. (2020). Syrian refugee child workers: gender differences in ergonomic exposures and musculoskeletal health. *Applied Ergonomics*, 83, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102983>
- Haliloglu-Kahraman, Z. E. (2022). Understanding location choice of Syrian refugees from country to neighbourhood level: Opportunities, restrictions, and expectations. *Habitat International*, 125, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2022.102597>
- Hamad, B. A., Elamassie, S., Oakley, E., Alheiwidi, S. and Baird, S. (2021). 'No one should be terrified like i was!' exploring drivers and impacts of child marriage in protracted crises among Palestinian and Syrian refugees. *The European Journal of Development Research*, 33(5), 1209-1231. <https://doi.org/10.1057/s41287-021-00427-8>
- Harunogulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. [Syrian refugee child workers and their problems: The example of Kilis], *Göç Dergisi [Migration Journal]*, 3(1), 29-63. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.554>
- Higher Education Information System. (2022). Öğrenci İstatistikleri [Student Statistics]. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Kanj, R. F. and Khamis, V. (2021). Predictors of psychosocial adjustment in Syrian refugee children attending Lebanese public schools. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.010>
- Kaysili, A., Soylu, A. and Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/692031>
- Kim, H. Y., Brown, L., Dolan, C. T., Sheridan, M. and Aber, J. L. (2020). Post-migration risks, developmental processes, and learning among Syrian refugee children in Lebanon.

- Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101142>
- Krafft, C., Sieverding, M., Berri, N., Keo, C. and Sharpless, M. (2022). Education interrupted: enrollment, attainment, and dropout of Syrian refugees in Jordan. *The Journal of Development Studies*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/00220388.2022.2075734>
- Liehr, P. R., Marcus, M. T. and Cameron, C. (2005). Qualitative Approaches to Research. G. LoBiondo-Wood, J. Haber, C. Cameron, M. D. Singh (editors). 1st Canadian edition. In: *Nursing research in Canada: Methods, critical appraisal and utilization* (pp. 327–347). Elsevier: Canada.
- Mencutek, Z. Ş., Karal, D. and Altıntop, İ. (2021). Governance of refugee children protection in Turkey: Between vulnerability and paternalism. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 19(3), 316–330. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1930323>
- Ministry of National Education. (2022). 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Verileri [2021-2022 Academic Year Data]. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Nieuwboer, C. and van't Rood, R. (2016). Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.01.002>
- Orakci, S. and Aktan, O. (2021). Hopes of Syrian refugee students about the future. *Intercultural Education*, 32(6), 610-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1885348>
- Orselli, E. and Bilici, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı sorununun yöneti(şi)minde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün rolü. [The role of the General Directorate of Migration Management in the management (governance) of the Syrian refugee problem], H. Bağcı, F. Yardımcıoğlu, F. Besel, M. Peksen(editors). *4th International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS) Proceedings*, (pp. 182-193). Pesa.
- Ozer, Y. Y., Komsuoğlu, A. and Atesok, Z. O. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri [Education of Syrian children in Türkiye: Problems and solutions]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi [The Journal of Academic Social Science]*, 4(37), 76-110. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.11696>
- Patton, M. Q. (2017). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Roupetz, S., Garbern, S., Michael, S., Bergquist, H., Glaesmer, H. and Bartels, S. A. (2020). Continuum of sexual and gender-based violence risks among Syrian refugee women and girls in Lebanon. *BMC Women's Health*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12905-020-01009-2>

- Sahin, E., Dagli, T. E., Acarturk, C. and Sahin-Dagli, F. (2021). Vulnerabilities of Syrian refugee children in Turkey and actions taken for prevention and management in terms of health and wellbeing. *Child Abuse and Neglect*, 119(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104628>
- Sakiz, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi [Immigrant children and school cultures: A proposal for integration]. *Göç Dergisi [Migration Journal]*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Sarmini, I., Topcu, E. and Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31-43. <https://doi.org/10.19044/esj.2012.v8n27p%25p>
- Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2012). *Interpretative phenomenological analysis theory, method and research*. Sage.
- Sotto, D. (2022). Cities, climate change, and public health: Building human resilience to climate change at the local level, by Ella Jisun Kim. *Journal of Urban Affairs*, 44(8), 1192 - 1194. <https://doi.org/10.1080/07352166.2022.2044243>
- Sunata, U. and Abdulla, A. (2020). Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 18(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15562948.2019.1692984>
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C. and Palmer, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6, 733-739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>
- Talalaeva, E. and Pronina, T. (2020). Ethno-confessional immigrant ghettos as a national security problem in Denmark's social and political discourse. *Baltic Region*. 12(3), 55-71. <https://doi.org/10.5922/2079-8555-2020-3-4>
- Tekin, U. and Yukseker, D. (2017). Göç ve eğitim: Türkiye'de ve Almanya'da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması Çalıştay Sonuç Raporu [Migration and education: Schooling of children whose family language is different from the school language in Turkey and Germany Workshop Final Report]. https://tr.boell.org/sites/default/files/goc_ve_egitim_calistayi_sonuc_raporu-28.07.2017.pdf
- Tezel-McCarthy, A. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 223-238. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1440541>
- Turnbull, J., Yazan, B., Akayoglu, S., Uzum, B. and Mary, L. (2022). Teacher candidates' ideological tensions and covert metaphors about Syrian refugees in Turkey: Critical

discourse analysis of telecollaboration. *Linguistics and Education*, 69, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101053>

Uyan-Semerci, P. and Erdogan, E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372654>

Wacquant, L. (2015). *Kent paryaları ileri marjinalliğin karşılaştırmalı sosyolojisi. [Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality]*. İstanbul: Bogazici Universitesi Yayınevi.

YAŞLI BİREYLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIM MOTİVASYONLARININ VE SOSYAL KARŞILAŞTIRMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Sena KEÇECİ¹

Merve ŞİŞMAN²

Muhammed Şükrü AYDIN³

Öz

Teknolojinin insan hayatına daha çok dahil olmasıyla birlikte yaşlı nüfus içerisinde teknoloji kullanımında artış yaşandığı görülmektedir. Özellikle sosyal medya platformları aracılığıyla insanlar hem hızlıca bilgi sahibi olabilmekte hem de iletişim kurmak daha kolay hale gelmektedir. Aynı zamanda sosyal medyada bireyler başkalarının paylaşım ve içeriklerini izleyerek başka insanların nerede olduklarını ve ne yaptıklarını gözlemleme fırsatı yakalamaktadırlar. Bireylerin maruz kaldıkları bu bilgiler onların sosyal karşılaştırma yapmalarına sebep olmaktadır. Bu doğrultuda, şimdiki araştırmada yaşlılık dönemindeki bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını ve sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma yaşları 60 ile 76 arasında değişen (Ort= 64,33) toplam 30 katılımcı (17'si kadın) ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda iki tema oluşturulmuştur: “sosyal medya kullanım motivasyonları” ve “sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılar”. Sosyal medya kullanım motivasyonları temasının altında “ilişki, vakit geçirme, bilgi edinme, takip etme ve paylaşım yapma” kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktıları ise yukarı ve aşağı yönlü sosyal karşılaştırma olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar önceki bulgularla benzerlikleri ve farklılıkları üzerinden tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İleri yetişkinlik, sosyal karşılaştırma, sosyal medya, yaşlı bireyler

¹ Psikolog, E-posta: aysenakececi@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-3511-6269

² Psikolog, E-posta: mrvssmn.23@gmail.com, ORCID: 0009-0009-5033-8660

³ Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, E-posta: muhammed.aydin@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1112-3180

KEÇECİ A.S., ŞİŞMAN M., AYDIN M. Ş. (2025). Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Motivasyonlarının ve Sosyal Karşılaştırma Eğilimlerinin İncelenmesi Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25(66), 141-173. DOI:10.21560/spcd.vi. 1495345

EXAMINATION OF SOCIAL MEDIA USAGE MOTIVATIONS AND SOCIAL COMPARISON TENDENCIES AMONG OLDER ADULTS

Abstract

With the greater involvement of technology in human life, there has been an increase in the use of technology among the elderly population. Especially through social media platforms, individuals can reach information quickly and it becomes easier to communicate. At the same time, on social media, individuals have the opportunity to observe where other people are and what they are doing by watching the posts and content of others. This information that individuals are exposed to causes them to make social comparisons. Therefore, the current research aims to examine the motivations of social media usage motivations and social comparison tendencies on social media in elderly individuals. The study was conducted with a total of 30 participants (17 of whom were female) aged between 60 and 76 ($M=64,33$). The data were collected through semi-structured interviews, and content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the data analysis, two themes were created: “motivations for social media use” and “emotional and behavioral outcomes related to social comparison”. Under the theme of motivations for social media use, the categories of “relationship, spending time, obtaining information, following and sharing” have emerged. The emotional and behavioral outcomes of the participants due to social comparison on social media were examined under two categories as upward and downward social comparison. The data were discussed in terms of similarities and differences with the previous findings.

Key Words: *Late adulthood, social comparison, social media, elderly individuals*

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve toplumdaki her kesime internet erişiminin sağlanmasıyla beraber internet kullanım oranları da oldukça artmıştır. TÜİK (2023) verilerine göre 2022 yılında internete erişimi olan hanelerin oranı %94,1 iken bu oran 2023 yılında %95,5'e yükselmiştir. İnternet kullanımı oranları ise 2022 yılında %85 iken; 2023 yılında %87,1'e yükselmiştir. İnsanların internet kullanım amaçlarına bakıldığında; bilgiye ulaşma, ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilme, bankacılık işlemleri, sağlık hizmetleri ve market alışverişi gibi günlük ihtiyaçların karşılanmasına yönelik nedenlere rastlanmaktadır. Yetişkin bireylerin interneti kullandıkları alanlardan biri de sosyal platformlardır (Kartal, 2013). Türkiye'de YouTube, Instagram ve Facebook platformlarının en sık kullanılanlar olduğu raporlanmıştır (TÜİK, 2023).

Sosyal platformlar bireylerin gündemi takip etme, sosyal ilişkilerini sürdürme, yeni ilişkiler kurma, kendi hayatlarını ve fikirlerini başkalarıyla paylaşma olanakları sunan ortamlardır (Dailey ve ark., 2020). Bu uygulamalardan hangisinin daha çok tercih edildiği ise yaşam dönemlerine göre farklılaşabilmektedir. Örneğin, genç yetişkinlerin en çok kullandığı sosyal medya uygulamasının Instagram; yaşlı bireylerin en çok kullandığı uygulamanın ise Facebook olduğu ifade edilmiştir (Akbuğa, 2023; Baş ve ark., 2023). Genç ve ileri yetişkinlik dönemlerindeki bu farklılığın sebeplerinden biri sosyal medyanın hangi amaçla kullanıldığı olabilir. Yaşlı bireylerde sosyal medya kullanım amaçları sosyal etkileşim, ilişkiyi sürdürme, ilgi duydukları bilgileri arama, boş vakitleri değerlendirme gibi başlıklar üzerinden ele alınmaktadır (Kalıncara ve Sarı, 2023). Örneğin, yaşlı bireylerin sosyal medyaya katılma sebeplerinden biri sosyal çevrelerinin, bir diğer ifadeyle kendi akranlarının, bu uygulamaları kullanmalarından etkilenerek onlarla ilişkilerini sürdürmeye çalışmalarıdır (Hsu ve ark., 2014). İleri yetişkinlik dönemindeki bireylerle yapılan farklı araştırmalarda da sosyal medyayı kullanma motivasyonlarının sosyal etki kaynaklı olduğu belirtilmektedir (ör., Praveena, 2021; Şamilova ve Ayhan, 2022). Hatta sosyal etki aynı zamanda bireylerin paylaşım sıklığını da etkileyen bir durumdur.

Barak'a (2018) göre yetişkin sosyal medya kullanıcıları "benlik sunumlarını" oluşturdukları profiller üzerinden gerçekleştirmektedirler. Bu profiller aracılığıyla kendileri hakkında yaptıkları paylaşımlar, başkalarına yaptıkları yorum ve beğenilerle kendi duygu, düşünce, davranış ve hayata karşı tutumlarını aynı zamanda başka kullanıcılara aktarma imkanı bulmaktadırlar (Şener, 2009). Benlik sunumu işlevinin yanı sıra başka kullanıcılarla rahatça etkileşim kurulması da sosyal etkileşimin günlük yaşamdan uzaklaşıp sanal ortama taşınmasını sağlamıştır. Bireyler sanal ortamda kurdukları etkileşimlerde kendilerine benzeyen, benzer paylaşımlar yapan ve kendilerine negatif tutumlar sergilemeyecek kişilerle etkileşim kurmaya daha fazla özen göstermektedirler. Aynı zamanda sosyal medyada maruz kaldıkları diğer paylaşım ve içeriklerden de başkalarının nerede olduklarını ve ne yaptıklarını gözlemlene fırsatı yakalamaktadırlar (Barak, 2018). Bu gözlemler bireylere diğerleri hakkında bilgi verdiğinden kendilerini diğer insanlarla ilişkilendirerek, kendilerini değerlendirme ve geliştirme gibi amaçlar doğrultusunda bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak başkalarıyla karşılaştırmaya yönelmektedirler (Mussweiler ve ark., 2006). Sözü edilen bu süreç yetişkinlerin sosyal medya kullanımlarındaki sosyal karşılaştırmalarda karşımıza çıkmaktadır.

Festinger (1954) insanların kendi düşüncelerini, değerlerini, kapasitelerini ve görünüşlerini anlamlandırmak için başka insanlarla karşılaştırma yaptıkları süreci "sosyal karşılaştırma" olarak tanımlamıştır. Sosyal karşılaştırma kuramını ortaya koyan Festinger (1954) kuramın ilk öne sürüldüğü dönemde insanların sadece kendilerine benzeyen kişilerle karşılaştırma yaptıklarını ileri sürmüştür ancak ilerleyen yıllarda kuramı geliştiren diğer araştırmacılar insanların sadece benzer kişilerle değil aynı zamanda kendisinden farklı kişilerle de kıyaslama yaptıklarını belirtmişlerdir (örn., Wood, 1989). Bu noktada aşağı ve yukarı yönde olmak üzere iki farklı sosyal karşılaştırmadan söz edilmektedir. İnsanlar kendilerini daha iyi hissetmek istediklerinde, kendi bulundukları durum, ortam, sosyal çevre ve yeteneklerinden daha kötü durumda olan insanlarla kendilerini kıyaslayarak "aşağı yönlü" sosyal karşılaştırma yaparlar. Bunun aksine kendi bulundukları durum, ortam, sosyal çevre ve kendi yeteneklerinden daha iyi durumda olan insanlarla

kendilerini kıyasladıklarında ise “yukarı yönlü” sosyal karşılaştırma yapmış olurlar (Crocker ve ark., 1987; Wills, 1981).

Literatür incelendiğinde, sosyal medya platformlarındaki sosyal karşılaştırmalara yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Vogel ve arkadaşları (2014) tarafından Facebook’ta üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada aşağı yönlü sosyal karşılaştırmanın bireylerde benlik saygısını arttırıcı etki yarattığı; yukarı yönlü sosyal karşılaştırmanın ise bireylerin benlik saygısını düşürücü etki yarattığı bulunmuştur. Bu bulguların aksine yukarı yönlü sosyal karşılaştırmada bireylerin kendilerini sadece kötü hissedebileceği değil, kendilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı yakaladıklarından dolayı kendilerini daha iyi hissedebileceğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Collins, 1996). Yetişkinlerin Facebook’taki sosyal karşılaştırma eğilimlerine bakıldığında ise aşağı yönlü sosyal karşılaştırmadan ziyade çoğunlukla yukarı yönlü sosyal karşılaştırma yaptıkları belirtilmektedir (Vogel ve ark., 2014). Bu açıklamayla tutarlı olacak şekilde sosyal karşılaştırma düzeyleri yüksek olan bireylerin -kendisini başkalarıyla daha fazla kıyaslayan- Facebook’ta harcadıkları zamanın da daha fazla olduğu çalışmalarda raporlanmıştır (örn., Lee, 2014; Vogel ve ark., 2015). Sözkese ve Biçer’in (2018) 18-30 yaş aralığındaki bireylerle Instagram üzerinden yaptıkları bir çalışmada yine benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları bireylerin aşağı yönlü sosyal karşılaştırmaya kıyasla yukarı yönlü sosyal karşılaştırmayı daha çok yaptıklarını ortaya koymuştur.

Sosyal karşılaştırmanın bireyler üzerinde bazı duygusal ve davranışsal çıktıları da bulunmaktadır. Örneğin, Lee’nin (2014) çalışmasında sosyal medyada yapılan karşılaştırmaların sıklığı ve düzeyleri arttıkça bireylerin kaygı ve depresyon düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada sosyal karşılaştırma eğilimi düşük olan bireylerin yalnızlık düzeylerinin de düşük olduğu raporlanmıştır (Yang, 2016). Büyükmumcu ve Ceyhan’ın (2019) yaptıkları çalışmada ise kullanıcıların sosyal medyada yukarı yönlü karşılaştırma yaparken kendilerini daha çok başarılı, zengin, sosyal ve mutlu bir yaşama sahip kişilerle karşılaştırdıkları görülmüştür. Yukarı yönlü karşılaştırmalarda bireyler umut, özenme gibi hisleri daha fazla deneyimlerken kıskançlık gibi duygular daha az deneyimlenmektedir.

Bunun yanı sıra yukarı yönlü karşılaştırmaya eğilimli kullanıcılar benliği geliştirici davranışları da daha çok sergilemektedirler. Bireyler aşağı yönlü karşılaştırmalara daha az başvurmakla beraber bunu yaparken genelde sosyoekonomik düzeyi düşük, sosyal çevresi gelişmemiş ve hayatında birini kaybeden kişilerle kıyaslamaktadırlar. Aşağı yönlü karşılaştırmada üzüntü, acıma, korku gibi duygular daha çok deneyimlenirken küçümseme duygusu daha az hissedilmektedir. Dolayısıyla bireyler bu karşılaştırma türüne karşı genelde kaçınma davranışı göstermektedirler (Büyükmumcu ve Ceyhan, 2019).

Sosyal medyanın insan hayatına daha fazla dâhil olmasıyla ileri yetişkinlik dönemindeki bireylerin de sosyal medya kullanımlarında artış yaşandığı görülmektedir. Sosyal medya kullanımındaki bu artışlar bireylerin sosyal karşılaştırma davranışlarını da sosyal medya platformları üzerinden gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında bunların genç yetişkinler üzerinden yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Literatürde yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımları ile yalnızlık, çevreleriyle etkileşim ve haberleşme gibi farklı değişkenlerle bağlantıları üzerine araştırmalar mevcuttur ancak sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerine yönelik herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle keşifsel olan mevcut araştırmada yaşlı bireylerin sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilim ve motivasyonlarını incelemek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 60 yaş ve üstü bireylerin sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerini ve motivasyonlarını açığa çıkarmak, sosyal karşılaştırmaların neden olduğu duygu ve davranışları bir bütün olarak incelemek ve araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde yorumlamak için uygun bir teknik olan nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 60-76 yaşları arasında (Ort = 64,33; Ss: 5,14) yetişkin bireylerden oluşmuştur. Katılımcı grubu 17 kadın ve 13 erkek olmak

üzere toplam 30 kişiden oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilme kriteri olarak Instagram veya Facebook kullanımı ölçüt kriter olarak belirlenmiştir. Sosyal medya uygulaması olarak bu iki platformun seçilme nedeni çalışmanın yaş grubunu oluşturan katılımcıların bu uygulamaları daha sık kullanmalarıdır (Akbuğa, 2023). Katılımcıların yaşları, kullandıkları sosyal medya platformları, ne kadar süredir sosyal medya kullandıkları ve bu uygulamalarda günlük geçirdikleri saatlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

	Yaş	Kullanılan Sosyal Medya	Ne zamandan beri kullandığı (Yıl)	Günlük kullanım süresi (Saat)
K1	76	Facebook-Instagram	3	2
K2	68	Instagram	3	1
K3	60	Facebook-Instagram	10	1
K4	68	Instagram	5	1
K5	74	Facebook-Instagram	10	4
K6	63	Instagram	5	1
K7	64	Facebook-Instagram	4	2
K8	62	Facebook-Instagram	10	1
K9	65	Instagram	5	1
K10	60	Instagram	3	1
K11	60	Instagram	10	1
K12	63	Instagram	2	1
K13	62	Instagram	8	1
K14	71	Instagram	3	1
K15	60	Instagram	4	1
K16	65	Instagram	1	1
K17	73	Instagram	4	3
E1	63	Facebook	15	2
E2	60	Facebook	8	3
E3	60	Facebook-Instagram	9	1
E4	60	Facebook-Instagram	9	2
E5	64	Facebook-Instagram	15	6
E6	72	Facebook-Instagram	5	3
E7	60	Facebook-Instagram	10	1
E8	61	Facebook	10	1
E9	60	Facebook	10	2

E10	61	Facebook-Instagram	6	5
E11	74	Facebook	10	1
E12	60	Facebook-Instagram	9	3
E13	61	Facebook-Instagram	8	2

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde hazırlanmış sorulara ek olarak konuşmanın akışına bağlı olarak araştırmacılar yeni sorular ekleyerek esneklik göstermişlerdir. Form oluşturulurken görüşme sorularının çok uzun ve detaylı olmamasına, aynı zamanda yüzeysel olmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma motivasyonlarını değerlendirmek üzere hazırlanan sorular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.Sosyal medyayı hangi nedenlerle kullanıyorsunuz?
- 2.Sosyal medyada geçirdiğiniz zaman diliminde neler yaparsınız?
- 3.Siz sosyal medyada paylaşım yapıyor musunuz?
- Sosyal medyada yaptığınız paylaşımların içerikleri neler?
4. Sosyal medyada neleri takip edersiniz?
5. Takip ettiğiniz hesapları takip etme sebepleriniz nelerdir?
6. Başkalarının yaptıkları paylaşımlarda sizin dikkatinizi çeken şeyler nelerdir?
- 7.Başkalarının paylaşımlarıyla kendi hayatınızı karşılaştırır mısınız?
- Eğer başkalarının paylaşımlarıyla karşılaştırıyorsanız hangi alanlarda kendinizi kıyaslıyorsunuz?
8. Sosyal medyada başkalarının paylaşımları size nasıl hissettirir?
9. Sosyal medyada başkalarının paylaşımları sizin davranışlarınızı etkiler mi?
10. Sosyal medyada başkalarının paylaşımları çevrenizdeki insanlarla olan ilişkilerinizi etkiler mi?

İşlem ve Veri Analizi

Mevcut çalışmanın yürütülmesi için Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu’ndan 10.01.2024 tarih ve 2024/002 sayılı etik onay alınmıştır. Katılımcılara ilk olarak bilgilendirilmiş onam

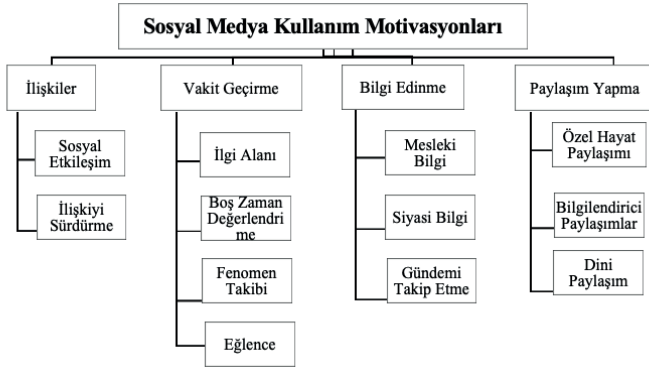
formu sunulmuş, ardından veri toplama işlemine geçilmiştir. Yaklaşık olarak 15 dakika süren görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda alınan izinler doğrultusunda görüşmelerde katılımcılardan ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra yazılı metinlere dönüştürülerek içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerin bütüncül olarak değerlendirilmesi için yazıya dönüştürülen veriler bütün araştırmacılar tarafından iki defa okunmuştur. Verilerin anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için öncelikle yazılı metinlerden kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlama işlemi başta araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış olup sonrasında ortak kodlara geçiş yapılmıştır. Daha sonra oluşturulan kodların benzerlikleri ve ilişkili olmalarına göre uygun kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler uygun temaların altında toplanmıştır.

BULGULAR

Mevcut araştırmanın amacı, yaşlı bireylerin sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilim ve motivasyonlarının neler olduğunun araştırılmasıydı. Buna yönelik gerçekleştirilen görüşmeler ve veri analizleri sonucunda, 60 yaş ve üzeri bireylerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan cevaplara göre iki tema oluşturulmuştur. Bunlar, “sosyal medya kullanım motivasyonları” ve “sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılar” şeklindedir. İlk olarak katılımcıların sosyal medya kullanma motivasyonlarına yönelik bulgular sunulmuş, ardından sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılara yönelik bulgular paylaşılmıştır.

Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları

Sosyal medya kullanım motivasyonları temasının altında ilişki, vakit geçirme, bilgi edinme ve paylaşım yapma kategorileri bulunmaktadır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları

İlişki

Yapılan görüşmeler sonucunda bireylerin sosyal medyayı çevrelerindeki insanlarla etkileşimde bulunmak ve ilişkilerini sürdürmek amaçlarıyla kullandıkları görülmüştür. Katılımcılar arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmak amacıyla sosyal medyayı kullandıklarını belirten cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Komşularımın, akrabalarımın paylaştığı hikâyelere bakmak için, onların attıklarını okurum. Gelen mesajlara bakar, onları okurum.” (K1)

“Onun dışında tabii eş dost arkadaş onlar da var onları da takip ediyorum. Mecburen işte onların paylaşımlarını beğeniyorum zaten. Böyle fotoğraflarını yemek şeylerini falan arada onlar da oluyor tabi ki” (K3)

Etkileşimde bulunma motivasyonunun yanı sıra katılımcılar var olan ilişkilerini sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar ve mesajlar aracılığıyla sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

“Benim şehirlerarası akrabalarım da var onlarla iletişime geçiyorum. Facebook da mesela Avustralya’dakilerle daha çok iletişime geçiyorum.” (K7)

“Akrabalar ailelerle gruplar var, haberleşme grubu haberleşmek için kullanıyoruz. Hikayelere bakıyorum. Kiminle paylaşmış ne etmiş nasıl diye.” (E7)

“Yani arkadaşlarımla iletişim kurmak onlarla yazışmak için kullanıyorum. Haberdar olmak eski liseden ya da ilkokul ortaokuldan arkadaşlarımı bulmak için de kullanıyorum. Bazen böyle bulup onlara yazdığım hatta fotoğrafımı attığım bak biz buradan konuşuyoruz dediğim arkadaşlarım oldu.” (E8)

Vakit Geçirme

Katılımcılar sosyal medyayı sıkıldıklarında vakit geçirmek, sevdikleri fenomenleri takip etmek, hobileri ve ilgi alanlarına zaman ayırmak ve bunlarla ilgili paylaşımları takip etmek amacıyla kullandıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların cevaplarına göre, ilgi alanlarına ait paylaşımların bu dönemdeki bireylerin dikkatlerini daha çok çektiği görülmüştür.

“Örgü üzerinde çantadır öyle şeyler var ya onlara bakarım. Ne kadar güzel olmuş derim. Geçtikçe geçer geçtikçe geçer onlara bakarım.” (K14)

“Birilerini veya hesapları takip edeyim diye değil oyalanayım diye, vakit geçireyim diye.” (K1)

“Boş olduğum zamanlar vaktimi doldurmak için girip sevdiğim kendi sevdiğim şeylere bakarım. Sanatla ilgilendiğim için sanat sayfalarının attıkları şeylere falan bakarım.” (K8)

“E yani dediğim gibi kızım işte biz zaten almışız yaşı başı öyle vakit geçsin diye kendimizi oyalamak için takip edip izliyoruz.” (E8)

Katılımcılar sevdikleri ünlü kişilerin ve fenomenlerin hayatı hakkında bilgi almak, bu kişilerin paylaşımlarını görmek için onları takip ettiklerinden bahsetmişlerdir.

“Bazı kişiler şey ne günlüklerini koyuyorlar onları takip ederim. Magazin dünyasını takip ederim. “Kuşum Aydın’ın” çekimlerine bakarım. Bir bozkırlı Hasanım var YouTube’den onu takip ederim.” (K5)

“Bazen Canan Karatay’ı dinliyorum. Orda doktorlar konuşuyor onları dinliyorum. Onun haricinde fazla şeylere bakmam yani.” (K13)

Katılımcılar kendilerini güldüren içerikleri komik bulup eğlenmek amacıyla takip ettiklerini belirtmişlerdir.

“Komedi olarak Güldür Güldür ile ilgili videolara bakmayı seviyorum beni mutlu ediyor. Komedi videoları kedi videoları falan beni mutlu ediyor.” (K16)

Bilgi Edinme

Görüşmeler sırasında katılımcılar sosyal medyayı bir bilgi kaynağı olarak kullandıklarını ve bu bilgilerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bilgilerin daha çok mesleki, siyasi, ülke ve ölüm haberleri gibi genel gündem bilgilerinden oluştuğu görülmüştür. Katılımcılar kendi meslekleriyle ilgili bilgileri takip ederek kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye çalışmaktadırlar.

“Mesleğimle ilgili şeylere. Teknolojik şeylere bakıyorum. Görsellere yani teknoloji devamlı değişiyor yani.” (E2)

“Kendim patchwork yapıyorum onunla ilgili araştırmak işte yeni bir şeyler öğrenmek onlara göre kendimde bir şeyler düzenlemek o açıdan bakıyorum.” (K3)

Bulgulara göre, araştırmanın katılımcıları ülkenin siyasi yapısını ve gelişmelerini takip etmek amacıyla sosyal medyayı bir bilgi kaynağı olarak kullanmaktadırlar.

“Daha çok siyasi paylaşımlar oluyor, onları takip edip inceliyorum. Başka şeyleri çok okumuyorum.” (E6)

“Siyasi gündemde dikkatimi çekiyor böyle açık oturum var oluyor bazen biliyor musun bilmiyorum onlara bakarım.” (E13)

Bunlara ek olarak, katılımcılar ülke hakkındaki ya da kendi yaşadıkları bölgelerdeki genel gündemi sosyal medya aracılığıyla takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çevrelerindeki insanların ölüm haberleri gibi durumlar dahil olmak üzere genel sosyal gündemlerini de takip ettiklerini söylemişlerdir.

“Kim ne yapmış, kim ölmüş. Mesela bizim köyden ölen oldu mu hemen paylaşıyorlar. Altınekin’in Belediyesine bağlayıp onlar paylaşıyorlar.” (E5)

“Genelde haberlere bakıyorum. Gazze’deki olan yurtdışında olanları, ülkede olanları takip ederim. İlgilendirenlere bakıyorum. Ölüm haberleri oluyor onlara bakıyorum.” (K4)

Paylaşım Yapma

Katılımcılar sosyal medyada başkalarının paylaşımlarına baktıkları kadar kendileri de paylaşım yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların cevapları sonucunda yaptıkları paylaşımların genel olarak özel hayat paylaşımları, bilgilendirici paylaşımlar ve dini paylaşımlardan oluştuğu görülmüştür. Katılımcılar sosyal medya üzerinden kendi özel günleri ve aile üyeleriyle gezdikleri yerleri paylaşarak kendi özel hayatlarından paylaşımlarda bulunmaktadır.

“Sanatla ilgili beğendiğim resimler olursa atıyorum. Bir de özel günlerde de paylaşımda bulunuyorum.” (K8)

“Böyle birine sitem ettiysem sitemkâr paylaşımlar yapıyorum. Onun dışında çalışma arkadaşlarım ve aile fertlerimle de hikâye paylaşıyorum.” (E7)

“Yani ailemle bazen güzel günlerimiz de kutlamalarımızda ailemle atarım bazen siyasi sendika ile ilgili şeyler onları da paylaşabiliyorum.” (E10)

Sonuçlar, katılımcıların kendi meslekleriyle ilgili ya da genel faydalı buldukları bazı bilgileri arkadaş çevrelerinin de yararlanması amacıyla paylaştıklarını ortaya çıkarmıştır.

“Çok hoşuma giderse bir yapım, bakım, onarım işleri olursa. Bazıları da bilgilensin arkadaşlarımda diye o şekilde paylaşım yapıyorum.” (E1)

“Nadiren de olsa yapıyorum. Ben normalde antrenörüm aynı zamanda spor adına paylaşımlarım oluyor. Futbol antrenörüym. Genelde onlarla ilgili paylaşımlarda bulunuyorum. Bazen uzun mesajlar değil de kısa bilimsel içerikli yazılar da yazıyorum.” (E3)

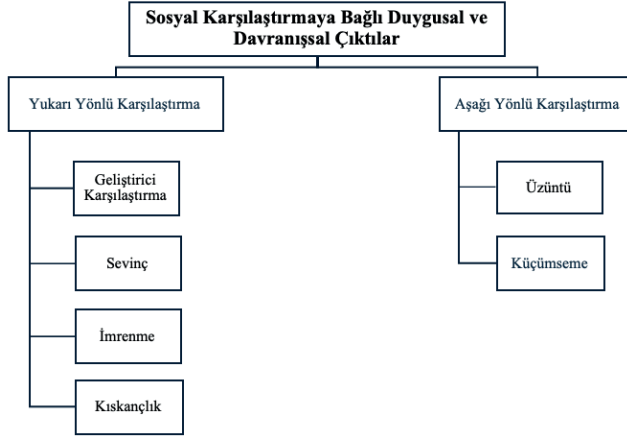
Dini paylaşım boyutu açısından, katılımcıların “Cuma” mesajları ya da beğendikleri dualar gibi dini bilgileri paylaştıkları görülmüştür.

“Cuma mesajlarıyla ilgili fotoğraflar atarım, her cuma atarım.” (K2)

“Mesela bu gördüğüm duayı etrafımdakilerle paylaşıyorum. Hani iyi yönde olan şeyleri etrafımdakilere de gönderirim.” (K12)

Sosyal Karşılaştırmaya Bağlı Duygusal ve Davranışsal Çıktılar

Katılımcıların sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktıları yukarı ve aşağı yönlü sosyal karşılaştırma olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Sosyal Karşılaştırmaya Bağlı Duygusal ve Davranışsal Çıktılar

Yukarı Yönlü Sosyal Karşılaştırma

Görüşme yapılan katılımcıların yukarı yönlü sosyal karşılaştırma davranışları ve duyguları “geliştirici karşılaştırma”, “sevinç”, “imrenme” ve “kıskançlık” olmak üzere dört alt kategori altında ortaya çıkmıştır. Katılımcılar gördükleri paylaşımlardan faydalanarak kendi davranışlarını değiştirip geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

“Oradan da ibret aldıklarım, ders aldıklarım, ders çıkardıklarım oluyor. Mesela işte bir hısım akraba arasında böyle bir gönderi zaman işte kısım akraba ziyaretlerini falan. Ben giderim artık hepsini ziyaret ederim yani. Etkileniyorum yani onlardan. Hemen arıyorum hemen telefondan.” (E5)

“Oradan bir şeyler görüp bilgileniyorum. Bilgi edinmek için kullanıyorum davranışlarımı düzeltmek için yanlış yaptığım bir şey varsa ona göre düzeltiyorum. Hatta böyle sağlıklı yaşamla ilgili şeyleri görünce uygulamaya çalışıyorum. Böyle ne yenilmeli ne yenilmemeli gıda ve sağlıkla ilgili. Hani bu konuda yanlış yaptığın bir şey varsa yememem gereken bir şey varsa ona göre düzeltmek için araştırmak için yani biraz da.” (K16)

Katılımcılar yakınlarına ait mutlu haberlere ya da genel mutlu edici paylaşımlara sevindiklerini belirtmişlerdir.

“Sevdiğim kişilerse mutlu olurum. Geziyormuş eğleniyormuş bende mutlu olurum onların mutluluğu beni de mutlu eder.” (K6)

“Ya güzel şeylere ya da sözlere mutlu oluyorum çocuklarıma da atarım hatta bakın ne kadar güzel söylemiş konuşmuş diye.” (E10)

Katılımcı cevaplarına göre, bazı insanların paylaşımlarını görüp onların hayatında gördükleri şeylere imrenerek kendi hayatlarında da o şeyleri istemeleri de karşılaşılan cevaplardan olmuştur.

“Hep çiçeklerle benim derdim. Başka bir derdim yok. Çiçekleri duruma atmış ya da almış mesela aynısını almak isterim. Ben çiçek hastasıyım. Böyle görünce keşke benim de bu kadar çiçeğim olsa diyorum. Yani mesela bana altın alacaklarına çiçek alsınlar öyleyim.” (K2)

“Yani araba kullanmayı işte zamanında yapmadım ona hayıflanırım, sürenleri görümce keşke ben de alsaydım diyorum.” (K15)

Bunun yanı sıra, katılımcılar bazı paylaşımlar sonucunda kendi sahip oldukları imkânları yetersiz görüp kıskandıklarını belirtmişlerdir.

“Vallahi işte biz de böyle bir mutlu olamadık filan. Yani biraz kıyaslarım yani. Ya diyorum bazen ulan ellerin anneleri doğurmuş gidiyor Antalya’da geziyor işte tatilde ulan bizim anamız bizi taş mı doğurdu da biz böyle sürünüyoruz.” (E5)

“Yani orda işte imkân çok, bizde kısıtlı yani. Yani bizde hemen şu lazım olsa anında lazım olsa 3 gün sonra gelir buraya. Yani onlarda böyle bir imkân çok. Tabi teknolojiye bizden çok çok üstünler ilerdeler. İnsan onların imkanlarını görünce kendi imkanlarını sorguluyor.” (E2)

Aşağı Yönlü Sosyal Karşılaştırma

Bireyler kendilerini sosyal medyada bazen kendilerinden daha düşük durumda buldukları kişilerle kıyaslarlar. Bu noktadan hareketle görüşme yapılan katılımcıların aşağı yönlü sosyal karşılaştırma davranışları ve duyguları “üzüntü” ve “küçümseme” alt kategorileri altında ortaya çıkmıştır. Katılımcılar

kendilerinden kötü durumda olan insanlara ait özellikle savaş ve ölümle ilgili paylaşımlarda üzgün hissettiklerini belirtmişlerdir.

“Ama üzücü bir olayda üzülrüm. Geçmiş olsun dileklerimi iletirim. Filistin olaylarını okuyup takip ederim. Paylaşımlar da yaparım. Bunun gibi olaylara üzüliyorum.” (K8)

“Ama biraz yakınlarını kaybedenler için bayağı üzüntü duyuyorum. Mesela biraz daha genç yaşta kaybettiğimiz insanlar oluyorsa onlar için gerçek anlamda bayağı bir sıkıntı yaşıyorum kendi içimde.” (E3)

“Nasıl diyeyim ya işte bu son olaylarda aynı dediğim gibi bu Gazze olaylarında bayağı onlara çok üzüliyorum. Çoğunu da bakmak istemiyorum açıkçası, baya bir üzüliyorum. Etkiliyor onlar.” (K10)

Katılımcılar kendi hayatlarından farklı ve yanlış buldukları davranışlara topluma uygun bulmadıklarından insanlara acıyarak küçümseme duygusu sergilemişlerdir.

“Ne hayatlar var. Bizim onlarla hiç alakamız yok. Biz kendimizi iyi biliyoruz. Çok farklı hayatlar var. Onlara dua ediyorum. Allah hidayet etsin diyorum. Onların kılığına bak diyorum. Söylediklerine, yaptıkları hareketlere. Koca koca köy yerindeki avratlar oynarlar şıkıdık. Hiç olacak şey mi. Onları falan ayıplarım.” (K14)

“Hani birilerin gözüne bir şey sokmak da böyle şeyleri paylaşmaları da güzel bir şey değil yani. Bu kadar gerek yok yani herkesin her şeyi insanların gözüne sokmasına gerek yok bana göre. Sonradan görme özentisi insanların yaptığı şeyler o tür şeyleri sevmiyorum. Hani böyle insanlara yararlı olacak bir şey olsa tamam ama yok yani boş boş şeyler ya. Artık hiç mahremiyet yok, yaptıkları her şeyi paylaşıyorlar biz de bir şeyler yapıyoruz ama atmıyoruz.” (K15)

“Hani o paylaşımlardan böyle etkilenecek hayatını onlar gibi yaşamak isteyen özenen çok yakınlarımız falan da var ben onlar adına üzüliyorum yani. Mesela bu son ayların hani şu Polatlar var ya böyle çok üzüldüm yani çevremizden çok yakın akrabalarımız da sanki onlar hayatlarının bir parçasıymış, tutuklandıklarında falan çok üzüldüklerini yani şöyle acıyarak baktım ben onlara ya. Yani bunlar kim ki dedim yani siz bunları

hayatinizin bir yerlerine koyuyorsunuz sanki o yoksa sizin hayatınız boş geçiyormuş gibi nasıl diyorsunuz. Siz inançlı insanlarsınız. Acıdım yani hallerine, kendi hayatlarına üzüleceklerine başkalarına körü körüne bağlanıp onlara üzüliyorlar.” (E13)

TARTIŞMA

Mevcut araştırmada, 60 yaş ve üzerindeki bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonları ve sosyal medya platformlarındaki sosyal karşılaştırma eğilimleri incelenmiştir. Veri analizleri sonucunda sosyal medya kullanım motivasyonları ve sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılar başlığı altında iki tema ortaya çıkarılmıştır.

Sonuçlar ilk olarak sosyal medya kullanım motivasyonları açısından yorumlanacak olursa, şimdiki araştırmada ortaya çıkan temaların literatürle uyumlu olduğu görülmektedir (örn., Jung ve ark., 2017; Jung ve Sundar, 2016; Zickuhr ve Madden, 2012). Örneğin, bireylerin sosyal medya üzerinden yakınlarıyla ve arkadaşlarıyla iletişime geçerek onların yaşantılarıyla ilgili gelişmeleri sosyal medyadan öğrenerek sosyal ilişkilerini sürdürdükleri yönündeki bulgu Zhang ve arkadaşlarının (2021) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bireyler sosyal medyayı genel olarak kendi ilgi alanlarıyla ilgili sayfaları ve gönderileri inceleyerek vakit geçirmek amacıyla kullandıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların sosyal medyada boş vakitlerini yemek yapma, örgü örme, sanatsal faaliyetler ve bitki yetiştirme gibi ilgi alanları doğrultusunda değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Cıngı ve Cıngı'nın (2022) yaşlı bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını inceleyen araştırmasında kendi ilgi alanlarına bakma ve hobilerini geliştirme amaçlı kullandıkları bulgusuyla örtüşmektedir. Katılımcıların paylaşım yaparken de hem bu ilgi alanları doğrultusunda hem de mesleki bilgi, özel hayat ve dini içerikli paylaşımlarda bulundukları görülmüştür. Literatür incelendiğinde, Akbuğa'nın (2023) sözünü ettiği gibi, en sık yapılan paylaşımların özel günler, aile üyelerine ait fotoğraflar, Cuma mesajları gibi dini içerikli paylaşımlar ve kendi meslekleriyle ilgili gelişmelere yönelik paylaşımlardan oluştuğu görülmektedir. Bu açıdan şimdiki araştırmanın bulguları literatürle paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen, katılımcıların sosyal medyada meslekleriyle ilgili gelişmeler hakkında bilgi edinmek, sağlıklı yaşamla ilgili bilgiler edinmek,

ülkedeki siyasi ve ekonomik gelişmeler hakkındaki bilgileri yakından takip ederek bilgilenmek amacıyla gündemi sosyal medya üzerinden yakaladıkları yönündeki sonuçlar da, Sinav'ın (2020) araştırmasıyla benzerlik taşımaktadır. Bunlara ek olarak, gündem takibi noktasında katılımcıların ülke, memleket ve tanıdıkları kişilere ait ölüm haberlerini de sosyal medya üzerinden takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, farklı ülkelerdeki benzer yaş grupları açısından da benzerlik göstermektedir (Örn., Xie ve ark., 2020). Literatürdeki sosyal medya kullanım motivasyonlarına bakıldığında yaşlı bireylerin sosyal medyada fenomenleri takip ettiklerine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada elde edilen yaşlı bireylerin fenomenlerin hayatlarını ve paylaşımlarını görmek amacıyla da sosyal medyayı kullandıkları şeklindeki bulgu sonraki araştırmalarda yaşlı bireylerin sosyal medya fenomenlerini takip etmeleri konusunda ele alınması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan, hangi fenomenlerin ne tür sebeplerle takip edildiği, onlardan edinilen bilgiler, sosyal medya fenomenlerinin insanların duygu, düşünce ve davranışlarında nasıl değişikliklere yol açtığı konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımları genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal medyanın fiziksel olarak mesafeler barındıran ilişkiler açısından bir nevi köprü görevi üstlendiği görülmektedir. Bu sonuç, sosyal politikaların yaşlı bireylere yönelik dijital okuryazarlık programlarını destekleme potansiyeline, yalnızlık dönemine girmekte olan yaşlı bireylerin sosyal ilişkileri sürdürmek için sosyal medyadan yararlanmalarının ihtiyaç olduğuna ve yaşlarına uygun dijital alanlar tasarlanmanın önemine işaret etmektedir. Buna ek olarak, yaşlı bireylerin sosyal medyayı bilgi amaçlı kullanmaları ve güncel olaylar, mesleki gelişmeler ve yerel haberler hakkında bilgi sahibi olma isteklerinin cevaplarına yansıdığı göz önüne alınırsa, sosyal politikaların söz konusu yaşlarda yanlış bilgiyle mücadeleye odaklanabileceği de söylenebilir.

Sonuçlar sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmalar açısından değerlendirildiğinde, Festinger'in (1954) bireylerin yeteneklerini ve sosyal konumlarını değerlendirmek için kendilerini başkalarıyla karşılaştırdıklarını öne süren sosyal karşılaştırma teorisiyle tutarlı görünmektedir. Hem yukarı hem de aşağı yönlü karşılaştırmaların incelendiği şimdiki araştırmada,

yaşlı yetişkinlerin dijital ortamlardaki sosyal deneyimlerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bulgulara göre, araştırmaya katılan yetişkinlerin sosyal karşılaştırmayı kötü bir fenomen olarak algıladıkları ve kullanma eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu Callan ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ortaya çıkan genç yetişkinlere oranla yaşlı yetişkinlerin daha düşük düzeyde sosyal karşılaştırmada bulundukları bulgusuyla benzerlik taşımaktadır. Sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaya bağlı duygusal ve davranışsal çıktılarına bakıldığında, şimdiki araştırmanın katılımcılarının yukarı yönlü sosyal karşılaştırmayı daha çok kullanmaları da literatürle tutarlı görünmektedir (örn., Kross ve ark., 2013; Vogel ve ark., 2014). Mevcut araştırma sonucunda, 60 yaş ve üstü bireylerin yukarı yönlü sosyal karşılaştırmayı kendilerini geliştirmek amacıyla yaptıkları şeklindeki bulgu, 18-22 yaş aralığındaki gençler üzerine yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Büyükmumcu ve Ceyhan, 2019). Bu açıdan genç ve ileri yetişkinlik dönemindeki sosyal karşılaştırmalarda benzer eğilimlerin olduğu ifade edilebilir.

Yine mevcut araştırmaya göre, katılımcıların yukarı yönlü karşılaştırma sonucunda kendi davranışlarından ders çıkarma ve değiştirme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, yukarı yönlü karşılaştırmının kendini geliştirme ve davranış değişikliği için bir destekleyici olduğunu iddia eden çalışmalarla uyumludur (Blanton ve ark., 1999; Buunk ve Ybema, 2003). Ayrıca, bazı katılımcılar yakın arkadaşlarının ve ailelerinin mutluluklarını ve başarılarını gözlemlerken sevinç ve gurur duyduklarını da ifade etmişlerdir. Bu ortak sevinç duygusunun, sosyal medyanın yaşlı bireylerdeki sosyal bağları güçlendirmeye yönelik potansiyel etkisine işaret ettiği düşünülmektedir.

Yaşlı bireylerin yukarı yönlü karşılaştırma yaparken duygusal açıdan “imrenme” ve “sevinç” duygularını kıskanma duygusuna oranla daha çok deneyimledikleri görülmüştür. Araştırmaya dahil olan katılımcılar başkalarının başarılarını veya davranışlarını gözlemleyerek ilham ve motivasyon elde ettiklerinden söz etmişlerdir. Bu durumun Lockwood ve Kunda'nın (1997) ilham verici karşılaştırma fenomeniyle benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Bu kavrama göre bireyler başkaları tarafından verilen olumlu örneklerle dayanarak kendilerini geliştirmeyi arzulamaktadır. Katılımcıların

ilgili paylaşımları gördükten sonra daha sağlıklı yaşam tarzları benimsemeye veya sosyal ilişkilerini geliştirmeye yönelik yorumları, bir bakıma sosyal medyanın kişisel gelişimi teşvik etmedeki yapıcı rolünü vurgulamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımı sonrasındaki duygusal deneyimlerinin genel iyi oluş düzeylerine olan etkisi de sonraki araştırmalarda incelenmeyi bekleyen konular arasındadır. Bulgular sosyal politika bağlamında ele alındığında, verilen cevaplardan hareketle yaşlılık dönemindeki bireylerde yapıcı karşılaştırmaları teşvik etmek için sosyal medyada olumlu rol modellerini destekleyen müdahalelere ve uygulamalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

Şimdiki araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların aşağı yönlü karşılaştırma yaparken ölüm ve savaş gibi olaylarda kendilerinden daha kötü durumdaki insanlara karşı üzüntü duygusu yaşadıkları göze çarpmıştır. İsrail ile Filistin arasındaki savaşın şu an hem ülke hem dünya gündeminde fazlasıyla yer almasından dolayı katılımcıların sosyal medyada bu konuyla ilgili haberlere ve paylaşımlara daha çok üzüldükleri ve aşağı yönlü sosyal karşılaştırma yaptıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte, savaş durumundan bağımsız olarak, aşağı yönlü sosyal karşılaştırmada insanların daha çok üzüntü gibi olumsuz duygular yaşadıklarına bazı araştırmalarda rastlanmaktadır (Büyükmumcu ve Ceyhan, 2019; Kaşdarma, 2016). Bu açıdan elde edilen sonuçlar literatürle uyum göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların kendilerinden farklı ve aşağı konumda buldukları kişilere acıyarak küçümseme duygusu gösterdikleri bulunmuştur. Bu bulguların üniversiteli gençlerle yapılan çalışmadaki sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür (Taşcıoğlu, 2018). Aşağı yönlü karşılaştırmalar açısından verilen cevaplar katılımcıların olaylara empatiyi önceleyerek yaklaştıklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla bu konuda gerçekleştirilecek uygulamaların çevrimiçi platformlardaki yargılayıcı veya bölücü davranışlar yerine empati odaklı etkileşimleri teşvik etmesi gerektiği vurgulanabilir.

Yaşlı bireylerin sosyal karşılaştırmalarına genel olarak bakıldığında, yukarı yönlü karşılaştırmaların olumlu algılanması durumunda kişisel gelişimi ve iyi oluşu destekleyebileceği fakat kıskançlık veya yetersizlik duygularıyla birleştiğinde memnuniyetsizliğe ve strese yol açabileceği görülmektedir.

Bununla birlikte, aşağı yönlü karşılaştırmalar empati ve minnettarlık gibi duyguları teşvik edebilirken, olumsuz klişeleri veya yargılayıcı tutumları da pekiştirebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal karşılaştırmaların sonuçlarını şekillendirmede Wood'un (1989) belirttiği gibi bağlam ve bireysel anlam yüklemelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kişisel değerler, sosyal kimlik (Suls ve ark., 2002) ve çevrimiçi içeriğin nasıl algılandığı gibi unsurların (Nesi ve Prinstein, 2015), sosyal karşılaştırma süreçlerinin olumlu ya da olumsuz olarak deneyimlenip deneyimlenmediğini belirlemede önemli rol oynadığı söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, yaşlı bireylerdeki sosyal karşılaştırmaların karmaşık duygusal ve davranışsal çıktılar oluşturabileceği düşünüldüğünde, sosyal medya platformlarında bazı stratejiler uygulamaya geçirilebilir. Örneğin, gösterişlilik veya imrendirici içerikleri yerine bilgilendirici olanlara öncelik veren algoritmalar, kıskançlık gibi olumsuzlukları azaltabilir. Yine bu dönemdeki bireylerin olumlu deneyimlerini paylaşabilecekleri, yaşlılarından veya belli bir konu uzmanından tavsiye alabilecekleri çevrimiçi topluluklar oluşturmak, sosyal karşılaştırmaların olumlu yönlerini artırmada yardımcı olabilir. Bunların yanı sıra, işbirliğinde bulunma ve yardımlaşma gibi empatik tepkileri teşvik eden içeriklere sahip olan dijital ortamlar da yaşlı bireylerin sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında destekleyici bir unsur olabilir.

Mevcut araştırmanın özellikle yaşlılık dönemindeki bireylerin sosyal karşılaştırma eğilimleri konusunda gerçekleştirilen araştırmaların yetersiz oluşundan ve sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerine ve davranışlarına yönelik herhangi bir araştırma bulunmamasından dolayı literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Literatürde özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerle yürütülen çalışmaların fazla olmasına rağmen, yaşlı bireylerle yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilimlerindeki yaşa bağlı farklılıkları incelemek açısından da engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla şimdiki çalışmanın sonuçları hem alandaki eksikliğin giderilmesi hem de bu alanla ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına ön ayak olmuştur. Yine de, farklı yaş gruplarıyla

aynı çalışmada benzer sorular üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmesi, bu konuda daha net yorumlar yapılmasına imkân tanıyacaktır.

Şimdiki araştırma, yaşlılık dönemindeki bireylerde sosyal medyadaki sosyal karşılaştırmaları incelemesi açısından öncü olma özelliği taşımakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi, katılımcı grubunun Türkiye örneklemini yansıtmaması noktasındadır. Katılımcıların sadece Konya ilinden seçilmesi ve kar topu yöntemiyle benzer çevrelerdeki insanlara ulaşılması, söz konusu genellenebilirlik sınırını beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, ilerideki araştırmaların Türkiye'nin farklı bölgelerinden farklı demografik özelliklere sahip katılımcılarla gerçekleştirilmesi literatür açısından faydalı olacaktır. Bir diğer sınırlılık ise katılımcıların araştırmada yer alan sosyal karşılaştırmayla ilgili soruları kıskançlık ve kötü bir davranış olarak algılamalarından dolayı bunları keskin bir şekilde hayır diyerek ve yapmadıklarını söyleyerek bu soruların cevapları üzerine yeteri kadar düşünmemiş olmamalarıdır. Bundan sonraki araştırmalarda yaşlı bireylerin sosyal karşılaştırma kavramını neden kötü bir fenomen olarak algıladıkları ve buna ilişkin tutumları daha detaylı olarak incelenebilir. Bunlara ek olarak, yaşlı bireylerin sosyal medyadaki sosyal karşılaştırma eğilim ve davranışları sosyal karşılaştırma ölçeği gibi ölçme araçlarıyla ve mahremiyet algısı, benlik algısı, öznel iyi oluş gibi farklı değişkenlerle nicel araştırma deseni kullanılarak daha açık bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Özetle, bu çalışmadan elde edilen bulgular sosyal politikalar açısından farklı öneriler de sunmaktadır. Bu konuda ilk olarak, ilgili kurum ve kuruluşların yaşlı yetişkinler için dijital katılım programlarına öncelik vermeleri, yalnızca teknik becerileri değil aynı zamanda çevrimiçi ortamlarda eleştirel düşünme ve duygusal dayanıklılığı da ön plana almaları gerektiği söylenebilir. İkinci olarak, yaş dostu çevrimiçi toplulukların teşvik edilmesi, yaşlı yetişkinlerin olumsuz duygusal sonuçları en aza indirirken genel iyi oluşlarını destekleyecek sosyal etkileşimlere girmelerine yardımcı olabilir. Ek olarak, sosyal medyada yayılan yanlış bilgileri azaltmak ve olumlu rol modellerini teşvik etmek için çevrimiçi içeriklerin düzenlenmesi, sosyal medyayla ilgilenen yaşlı bireylerin yaşam tatminlerini ve refahlarını artırabilir. Sonuç olarak, 60 yaş ve üzerindeki yaşlı bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarının ve sosyal karşılaştırma

eğilimlerinin incelendiği bu araştırmada, yaşlı bireylerin sosyal karşılaştırmayı kullanma düzeylerinin düşük olduğu ve yukarı yönlü karşılaştırmayı aşağı yönlü karşılaştırmaya oranla daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Özellikle ileri yetişkinlik dönemindeki bireylerle bu konuda gerçekleştirilen araştırmaların olmayışı nedeniyle, mevcut araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı ve bu konuları derinlemesine inceleyecek yeni araştırmaların önünü açacağı düşünülmektedir. Gelecekteki araştırmalar, yaşlı nüfuslarda sosyal medya kullanımının boylamsal etkilerini ve politika müdahalelerinin bu deneyimleri şekillendirmedeki rolünü araştırarak giderek artan yaşlı nüfusun iyi oluş düzeyine olumlu yönde katkılarda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Akbuğa, F. (2023). Yaşlı bireylerin sosyal ağlardaki “Dijital Suskunluğu”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 328-345. <https://doi.org/10.29228/sobider.67696>
- Barak, A. (2018). *Sosyal medya kullanım motivasyonları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Facebook, Twitter, Instagram örneği*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Baş, Ö., Sunam-Audry, A., İnceoğlu, İ., Kaya, Y. B., Cöbek, G. ve Alkurt, S. V. (2023). Türkiye’de genç yetişkinlerin sosyal medya kullanımları ve paylaşım türlerinin incelenmesi. *Intermedia International E-Journal*, 10(18), 136-159. <https://doi.org/10.56133/intermedia.1259262>
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X. and Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.
- Buunk, B. P. and Ybema, J. F. (2003). Feeling bad, but satisfied: The effects of upward and downward comparison upon mood and marital satisfaction. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 613-628.
- Büyükmumcu, S. B. ve Ceyhan, A. A. (2019). Sosyal medya kullanıcılarının sosyal karşılaştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 273-302. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682035>
- Callan, M. J., Kim, H. and Matthews, W. J. (2015). Age differences in social comparison tendency and personal relative deprivation. *Personality and Individual Differences*, 87, 196-199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.003>
- Cıngı, Y. ve Cıngı, M. (2022). 65 yaş ve üzeri bireylerin korona virüs sürecinde sosyal medya kullanım alışkanlıklarına yönelik nitel bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 574-595.
- Crocker, J., Thompson, L. L., McGraw, K. M. and Ingerman, C. (1987). Downward comparison, prejudice, and evaluations of others: effects of self-esteem and threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 907-916. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.907>
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119(1), 51-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.51>
- Dailey, S. L., Howard, K., Roming, S. M. P., Ceballos, N. and Grimes, T. (2020). A biopsychosocial approach to understanding social media addiction. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 158-167. <https://doi.org/10.1002/hbe2.182>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Hsu, C. L., Yu, C. C. and Wu, C. C. (2014). Exploring the continuance intention of social networking websites: an empirical research. *Information Systems and e-Business Management*, 12(2), 139-163.
- Jung, E. H., Walden, J., Johnson, A. C. and Sundar, S. S. (2017). Social networking in the aging context: Why older adults use or avoid Facebook. *Telematics and Informatics*, 34(7), 1071-1080.
- Jung, E. H. and Sundar, S. S. (2016). Senior citizens on Facebook: How do they interact and why? *Computers in Human Behavior*, 61, 27-35.
- Kalınkara, V. ve Sarı, İ. (2023). Yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımı ve yaşlanma algısı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(1), 87-102.
- Kartal, M. (2013). Türkiye’de sosyal medya raporu. *İletişim ve Diplomasi*, 1(1), 159-165.
- Kaşdarma, E. (2016). *Facebook’taki sosyal karşılaştırma sürecinin ve bu süreçle ilişkili faktörlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J. and Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS One*, 8(8), e69841.
- Lee, S. Y. (2014). How do people compare themselves with others on social network sites? The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 253–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.009>
- Lockwood, P. and Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91- 103. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.91>
- Mussweiler, T., Rüter, K. and Epstude, K. (2006). The why, who, and how of social comparison: A social-cognition perspective. S. Guimond (Edt.), *Social comparison and social psychology: understanding cognition, intergroup relations, and culture* (1. baskı), (s. 33-54). UK: Cambridge University Press.
- Nesi, J. and Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1427-1438.
- Praveena, K. (2021). Determining the factors influencing social media usage among elderly. *SCMS Journal of Indian Management*, 18(3), 53-62.
- Sınav, A. (2020). Genç-yaşlı, orta-yaşlı ve ileri-yaşlı bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının karşılaştırmalı analizi: Eskişehir ili örneği. *Etkileşim*, 3(5), 116-145.
- Sözkesen, M. E. ve Biçer, S. (2018). Instagram’da sosyal kıyaslama, benlik saygısı ve yaşam doyumu ilişkisi: Fırat üniversitesi üzerinde bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 302-326. <https://doi.org/10.31123/akil.458950>
- Suls, J., Martin, R. and Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect?. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 159-163.

- Şamilova, A. ve Ayhan, N. (2022). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde yaşlıların sosyal medya kullanım davranışı örüntüleri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 106-122. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7472394>
- Şener, G. (2009). Türkiye’de Facebook kullanımı araştırması. XIV. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi, 12-13 Aralık 2009, 33-41.
- Taşcıoğlu, C. (2018). *Sosyal ağlarda yapılan sosyal karşılaştırmaların ardından hissedilen duygular ve bu duyguların ilişkili olduğu bireysel değişkenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, Ağustos 29). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Okdie, B. M., Eckles, K. and Franz, B. (2015). Who compares and despairs? The effect of social comparison orientation on social media use and its outcomes. *Personality and Individual Differences*, 86, 249–256. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.026>
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R. and Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Yang, C. C. (2016). Instagram use, loneliness, and social comparison orientation: Interact and browse on social media, but don’t compare. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(12), 703–708.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106(2), 231-248. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.231>
- Xie, B., Charness, N., Fingerman, K., Kaye, J., Kim, M.T. and Khurshid, A. (2020). When going digital becomes a necessity: Ensuring older adults’ needs for information, services, and social inclusion during covid-19. *Journal of Aging and Social Policy*, 32, 460–470. <https://doi.org/10.1080/08959420.2020.1771237>
- Zhang, K., Kim, K., Silverstein, N. M., Song, Q. and Burr, J. A. (2021). Social media communication and loneliness among older adults: The mediating roles of social support and social contact. *The Gerontologist*, 61(6), 888-896.
- Zickuhr, K. and Madden, M. (2012). Older adults and internet use. *Pew Internet and American Life Project*, 6, 1-23.

EKLER

Araştırma Sonucunda Ortaya Çıkan Temalara İlişkin Katılımcı Cevapları

Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları

İlişki

“Komşularımın, akrabalarımın paylaştığı hikâyelere bakmak için, onların attıklarını okurum. Gelen mesajlara bakar, onları okurum.” (K1)

“Onun dışında tabii eş dost arkadaş onlar da var onları da takip ediyorum. Mecburen işte onların paylaşımlarını beğeniyorum zaten. Böyle fotoğraflarını yemek şeylerini falan arada onlar da oluyor tabi ki” (K3)

“Mesela arkadaşlarım canlı yayına girmişse ona bakıp çıkarım.” (K6)

“Ben kızlarımın, 2 kızım var hani bir şey paylaşıyorlar onların şeylere bakıyorum durumlarına. Ondan sonra kardeşlerimin durumlarına bakıyorum.” (K9)

“Benim şehirlerarası akrabalarımın var onlarla iletişime geçiyorum. Facebook da mesela Avustralya’dakilerle daha çok iletişime geçiyorum.” (K7)

“Öyle onlarla iletişimde kalmak. Onlarla zaman zaman yazışırız böyle. Şeyden, internet ortamında, Messenger’dan yazışırız işte. Nasılsın, iyi misin? Hatta keşke internetim olsa da o yazları hep konuştuğumuz yazılar. Bazıları işte bana şaka yapar. Bilmem ne yaparlar. Öyle çok yani.” (E5)

“Arkadaşlarla daha sık iletişim kurmak. Genelde arkadaşlarımın paylaştıklarıyla ilgili. Arkadaşlarımın güncel içerikleriyle ilgili şeylere bakmaya çalışırım.” (E3)

“Akrabalar ailelerle gruplar var, haberleşme grubu haberleşmek için kullanıyoruz. Hikayelere bakıyorum. Kiminle paylaşmış ne etmiş nasıl diye.” (E7)

“Bazen tanıdığım insanlar ne yaptı diye bakıyorum. İnsanlarla mesajlaşıyorum, mesela kardeşimle tanıdıklarımınla mesajlaşıyorum.” (K11)

“Yani arkadaşlarımla iletişim kurmak onlarla yazışmak için kullanıyorum. Haberdar olmak eski liseden ya da ilkokul ortaokuldan arkadaşlarımı bulmak için de kullanıyorum. Bazen böyle bulup onlara yazdığım hatta fotoğrafımı attığım bak biz buradan konuşuyoruz dediğim arkadaşlarım oldu.” (E8)

“Yani arkadaşlarımla sohbet etmek haberleşmek için öyle tecrübe edinmek için bazen. Ne bileyim kandildir bayramdır onları görmek kutlamak için.” (E11)

Vakit Geçirme

“Facebook’tan yayınlanan bazı bilgiler oluyor onları tarımsal olsun veyahut başka bir şey yayınlamışlarsa dikkatimi çekiyorsa bakıyorum, değilse bakmıyorum. Bitki çoğaltma, budama, ilaçlama ne biliyim bunun gibi ben çiftçilikten yani tarımdan geldiğimiz için

toprakla ilgili olan şeylere bakıyorum. Hoşuma gidiyorsa onun takip edip inceliyorum, bakıyorum veyahut paylaşım yapıyorum.” (E1)

“Çiçek hastasıyım ben. Çiçeklere bakmak için ondan kullanıyorum. Örgü, çiçek onlarla bakıyorum. O çiçeklerin şeylerine bakarım, nasıl diktiklerine, onların bakımlarına falan bakarım.” (K2)

“Mobilyadır, veyahut sanayi ürünleri gibi ilgimi çeken şeylere bakıyorum.” (E6)

“Örgü üzerinde çantadır öyle şeyler var ya onlara bakarım. Ne kadar güzel olmuş derim. Geçtikçe geçer geçtikçe geçer onlara bakarım.” (K14)

“Ben böyle kumaş işlerini falan çok severim o yüzden kumaşları paylaşan sayfaları örgü sayfalarını takip ederim” (K16)

“Ben belgeseli çok severim böyle bazen belgesellere falan bakıyorum müzik dinlemeyi de severim bazen oradan müzik de dinliyorum hep böyle sevdiğim müzikleri falan bulursam oradan keşfediyorum.” (E9)

“Birilerini veya hesapları takip edeyim diye değil oyalanayım diye, vakit geçireyim diye.” (K1)

“Sosyal medyayı sadece sıkılmamak için kullanıyorum başka gayem yok.” (K6)

“Boş olduğum zamanlar vaktimi doldurmak için girip sevdiğim kendi sevdiğim şeylere bakarım. Sanatla ilgilendiğim için sanat sayfalarının attıkları şeylere falan bakarım.” (K8)

“E yani dediğim gibi kızım işte biz zaten almışız yaşı başı öyle vakit geçsin diye kendimizi oyalamak için takip edip izliyoruz.” (E8)

“Bazı kişiler şey ne günlüklerini koyuyorlar onları takip ederim. Magazin dünyasını takip ederim. “Kuşum Aydın’ın” çekimlerine bakarım. Bir bozkırlı Hasanım var YouTube’den onu takip ederim.” (K5)

“Bir iki takip ettiğim birileri var onların ev hayatlarına yaşantıları, çocuklarını büyütürken ki hallerine bakarım. Hoşuma gidiyor öyle şeyler. İşte şu “Emure Emure’nin” annesi falan onlara. İşte onları merak ediyorum bugün naptılar, çocukları nasıl diye.” (K7)

“Kadir Ezildi’miz var. Şahane temizlik yapıyor onu takip ederim. O çok güzel temizlik yaptığı için mesela geçen gün çamaşır yıkayış şeklini gösterdi. Aa dedim ben bunu bilmiyordum bir dahakine öyle yapayım. Mesela koltuk nasıl temizlenir gösterir, fırın kapağı açılıp o aralar nasıl temizlenir gösteriyor, onları seviyorum.” (K11)

“Fenomenlerden Konya’mızın bir Naciye Acar’ı var ya ona bakarım. Başka kim var, hani baha ve annesi köyde yaşam olarak ona bakarım.” (K12)

“Bazen Canan Karatay’ı dinliyorum. Orda doktorlar konuşuyor onları dinliyorum. Onun haricinde fazla şeylere bakmam yani.” (K13)

“Bir de komedi içeriklerini seviyorum onları da izliyorum. Hatta böyle çok güldüğüm olursa çocuklarıma da gönderiyorum.” (E7)

“Kedileri çok merak sararım, severim yavruları onlara bakarım, onlara gülerim.” (K14)

“Komedi olarak Güldür Güldür ile ilgili videolara bakmayı seviyorum beni mutlu ediyor.
Komedi videoları kedi videoları falan beni mutlu ediyor.” (K16)

Bilgi Edinme

“Mesleğimle ilgili şeylere. Teknolojik şeylere bakıyorum. Görsellere yani teknoloji devamlı
değişiyor yani.” (E2)

“Kendim patchwork yapıyorum onunla ilgili araştırmak işte yeni bir şeyler öğrenmek onlara
göre kendimde bir şeyler düzenlemek o açıdan bakıyorum.” (K3)

“Daha çok siyasi paylaşımlar oluyor, onları takip edip inceliyorum. Başka şeyleri çok
okumuyorum.” (E6)

“Yani siyasi şeylerde siyasi yorumlar işte karşılıklı yani övme ya da yerme.. Yani o kadar
hani siyasetle belki 30 40 öyle bir özel kendimizin seçtiği olmuştur. Bunun haricinde özel
takip ettiğim bir hesap yok. Bilgi ve siyasi.” (E4)

“Siyasi gündemde dikkatimi çekiyor böyle açık oturum var oluyor bazen biliyor musun
bilmiyorum onlara bakarım.” (E13)

“Kim ne yapmış, kim ölmüş. Mesela bizim köyden ölen oldu mu hemen paylaşıyorlar.
Altınkekin’in Belediyesine bağlayıp onlar paylaşıyorlar.” (E5)

“Facebook üzerinden kendi memleketimizin sitesi var. O sitede haberlere şey etmek için
bakmak için. Bakıyorum tanıdıksa yani bir cenaze haber ise bende yazıyorum.” (E2)

“Genelde haberlere bakıyorum. Gazze’deki olan yurtdışında olanları, ülkede olanları takip
ederim. İlgilendirenlere bakıyorum. Ölüm haberleri oluyor onlara bakıyorum.” (K4)

“Biz Çumra’dan geldik ya biz oradaki hani ne oldu ne bitti gibi. Yani oradaki illa merak ana
vatanımız gibi orası. Genellikle kim ölmüş ne olmuş ne yapmış gibi meraktan, ilk şeyim
o. Hani kullanmak için ilk önce onlara bakıyorum.” (K10)

“Bilgilenmek, gündemi takip etmek, bilgileri almak. Kim ne işler yapar onları görmek için.
Ülke ile ilgili şeyleri takip ederim. Savaş Suriyeliler falan. En çok İstanbul, Ankara ve
İzmir’in haberlerine bakarım.” (K17)

“Faydalı bilgiler oluyor güzel Gazze’den paylaşımlar oluyor işte Ankara’da ne oldu haberler
hani o tarz şeylere bakıyorum.” (K15)

“Ya ne bileyim düğün dernektir biri ölmüştür falan oradan görüp bakıyorum. Bizim
Çumralıyım ben. İşte köy muhtarımız var mesela o böyle köyde biri ölürse ya da birinin
düğünü falan varsa hikâye atar paylaşır biz de oradan görüp ona göre ya taziyede
bulunuruz ya da düğününe katılabiliyorsak katılırız kutlarız.” (E9)

Paylaşım Yapma

“Genelde Facebook'ta paylaşım yapıyorum. Genelde gezileri paylaşırım. Gezilerimi paylaşırım. Böyle siyasi ya da başka içerikle paylaştığım şeyi çok nadirdir. Yani %90 gezdiğim yerleri paylaşırım.” (E4)

“Sanatla ilgili beğendiğim resimler olursa atıyorum. Bir de özel günlerde de paylaşımında bulunuyorum.” (K8)

“Böyle birine sitem ettiysem sitemkâr paylaşım yapıyorum. Onun dışında çalışma arkadaşlarım ve aile fertlerimle de hikâye paylaşıyorum.” (E7)

“Gittiğim gezdiğim, mesela bir tatile gitmişsem beğendiğim yerleri çekmişsem koyabiliyorum.” (K11)

“Yani ailemle bazen güzel günlerimiz de kutlamalarımızda ailemle atarım bazen siyasi sendika ile ilgili şeyler onları da paylaşabiliyorum.” (E10)

“Çok hoşuma giderse bir yapım, bakım, onarım işleri olursa. Bazıları da bilgilensin arkadaşlarımda diye o şekilde paylaşım yapıyorum.” (E1)

“Nadiren de olsa yapıyorum. Ben normalde antrenörüm aynı zamanda spor adına paylaşım yapıyorum. Futbol antrenörüym. Genelde onlarla ilgili paylaşımlarda bulunuyorum. Bazen uzun mesajlar değil de kısa bilimsel içerikli yazılar da yazıyorum.” (E3)

“Valla böyle reels videolarından işte böyle ana babaya saygılar. Yani biraz daha eski tarihi eserleri, şunlar gibi böyle şeyler çok paylaşırım. Benim var yani. Severim öyle şeyleri yani. Benim arkadaşlarımda faydalansın yararlansın diye.” (E5)

“Çoğunlukla Cuma mesajları, hoşuma giden karşı tarafa göndereceğim bir laf söz olursa onları paylaşırım.” (K7)

“Cuma mesajlarıyla ilgili fotoğraflar atarım, her cuma atarım.” (K2)

“Mesela bu gördüğüm duayı etrafımdakilerle paylaşırım. Hani iyi yönde olan şeyleri etrafımdakilere de gönderirim.” (K12)

Sosyal Karşılaştırmaya Bağlı Duygusal ve Davranışsal Çıktılar

Yukarı Yönlü Sosyal Karşılaştırma

“Oradan da ibret aldıklarım, ders aldıklarım, ders çıkardıklarım oluyor. Mesela işte bir hısımlık akraba arasında böyle bir gönderi zaman işte kısım akraba ziyaretlerini falan. Ben giderim artık hepsini ziyaret ederim yani. Etkileniyorum yani onlardan. Hemen arıyorum hemen telefondan.” (E5)

“Mesela yanlış yaptığımız şeyler o konuda dikkatimi çekiyor. Hani biz bunu böyle yapıyorduk ama yanlışmış. Hani aslında doğrusu buymuş. İşte yumurtanın mesela ısıtılmaması gerekiyormuş, ıspanağın tekrar ısıtılmaması gerekiyormuş. Zararlı hale geliyormuş ama biz bilmiyorduk tavuktu, ıspanaktı bunları tekrar tekrar ısıtıp yiyorduk falan onlar ilgimi çekiyor. Öğrenmeye dikkat etmeye çalışıyorum.” (K3)

- “Olursa mesela şunu şöyle koymuş ne güzel olmuş bende öyle yapayım. Şu temizliği şöyle yapmış bende deneyim. Pasta olsun yemek olsun bu seferde onun yaptığı gibi bu yemeği yapayım. Onları dikkate alırım.” (K7)
- “Tabii tabii mesela bu ibadet olsun bu tesbihatlar olsun o türler mesela benim hoşuma gidenleri ben uygulayım, ben duyduğumu yaparım.” (K9)
- “Dini yönden hocalardan dualar geliyor onları ezberlemeye çalışıyorum. Kendimi o yönden geliştirmeye çalışıyorum. Ne diyim bilmediğim bilgilere ulaşmaya çalışıyorum. Mesela temizlikte daha iyi nasıl yapılır. Dualarda, namazlarda nasıl bir dua edilir, işte o tür şeylerde kendimi geliştirmeye çalışıyorum.” (K11)
- “Oradan bir şeyler görüp bilgileniyorum. Bilgi edinmek için kullanıyorum davranışlarımı düzeltmek için yanlış yaptığım bir şey varsa ona göre düzeltiyorum. Hatta böyle sağlıklı yaşamla ilgili şeyleri görünce uygulamaya çalışıyorum. Böyle ne yenilmeli ne yenilmemeli gıda ve sağlıkla ilgili. Hani bu konuda yanlış yaptığın bir şey varsa yememem gereken bir şey varsa ona göre düzeltmek için araştırmak için yani biraz da.” (K16)
- “Sevdiğim kişilerse mutlu olurum. Geziyormuş eğleniyormuş bende mutlu olurum onların mutluluğu beni de mutlu eder.” (K6)
- “Birinin bir düğün nişan benzeri bir şeyse bayram seyranı o sevinci paylaşmış olurum. Üzüntülü bir şey varsa o üzüntüyü paylaşmış olurum. Yani öyle bakarım. Yani genelde çok eleştirel ya da kıskançlık olarak bakmam yani onlar beni ilgilendirmez.” (E4)
- “Arkadaşların güzel anılarıysa beni mutlu ediyor.” (E3)
- “Kimileri düğün koyuyor, kimi kınayı koyuyor yani işte onları koyuyorlar yani denk gelirse onlar dikkatimi çeker. Tabi o şey geliyor ya ona basmayı bilmiyorum. Görürsem denk gelirsem beni mutlu eder öyle yani.” (K13)
- “Teknofest’e bakınca da mutlu oluyorum. Akrabalarımın güzel paylaşımları da beni mutlu ediyor.” (K17)
- “Ya güzel şeylere ya da sözlere mutlu oluyorum çocuklarıma da atarım hatta bakın ne kadar güzel söylemiş konuşmuş diye.” (E10)
- “Memleketle ilgili güzel haberler hükümetin icraatları yapılan işler açılışlar düğün dernek paylaşımları bunlar da tabii mutlu ediyor beni yani.” (E12)
- “Atıyorum domates biber eksek gibi. Herkesin şey yaptığı yani gönlünden geçirdiği şeylerdir bunlar. Şöyle yapalım böyle yapalım, adam orda bahçe falan dikmiş. Bizde böyle yapsak diye içimizden geçirdiğimiz oluyor. Ama hayata geçirdiğimiz bir şey yok yani.” (E1)
- “Arkadaşlarımın gezdiklerini görünce, onlar hep tura katılıp gezerdi bende onlarla tura katıldım her yeri gezdik...” (K1)
- “Hep çiçeklerle benim derdim. Başka bir derdim yok. Çiçekleri duruma atmış ya da almış mesela aynısını almak isterim. Ben çiçek hastasıyım. Böyle görünce keşke benim de bu kadar çiçeğim olsa diyorum. Yani mesela bana altın alacaklarına çiçek alsınlar öyleyim.” (K2)

“Karpuz büyümiş, domates ekmiş onları. Bizim bundan sonra işimiz ne işte onlara bakarım.

Ben de öyle eksem veyahut benimde öyle olsa derim. Tandır, ocak ekmek yaparlar onlara özenirim. Biz eskiye gidiyoruz, o hayatı istiyor, özlüyor insan.” (K14)

“Yani araba kullanmayı işte zamanında yapmadım ona hayıflanırım, sürenleri görümce keşke ben de alsaydım diyorum.” (K15)

“Ha mutlu olan böyle insanlardır. Vallahi işte biz de böyle bir mutlu olamadık filan.

Yani biraz kıyaslarım yani. Ya diyorum bazen ulan ellerin anneleri doğurmuş gidiyor Antalya’da geziyor işte tatilde ulan bizim anamız bizi taş mı doğurdu da biz böyle sürünüyoruz. Yazarım böyle şeyler olur yani.” (E5)

“Yani orda işte imkân çok, bizde kısıtlı yani. Yani bizde hemen şu lazım olsa anında lazım olsa 3 gün sonra gelir buraya. Yani onlarda böyle bir imkân çok. Tabi teknolojiye bizden çok çok üstünler ilerdeler. İnsan onların imkanlarını görünce kendi imkanlarını sorguluyor.” (E2)

Aşağı Yönlü Sosyal Karşılaştırma

“Ama üzücü bir olayda üzülrüm. Geçmiş olsun dileklerimi iletirim. Filistin olaylarını okuyup takip ederim. Paylaşımlar da yaparım. Bunun gibi olaylara üzüliyorum.” (K8)

“Ama biraz yakınlarını kaybedenler için bayağı üzüntü duyuyorum. Mesela biraz daha genç yaşta kaybettiğimiz insanlar oluyorsa onlar için gerçek anlamda bayağı bir sıkıntı yaşıyorum kendi içimde.” (E3)

“Örneğin Filistinli insanları gördüğünde kendi hayatımla karşılaştırırım. Onları görünce halime şükrederim. Allah’ım kimsenin başına vermesin. Halimize bin şükür.” (K1)

“Nasıl diyeyim ya işte bu son olaylarda aynı dediğim gibi bu Gazze olaylarında bayağı onlara çok üzüliyorum. Çoğunu da bakmak istemiyorum açıkçası, baya bir üzüliyorum. Etkiliyor onlar.” (K10)

“Filistin haberlerine çok üzüliyorum. Akşam baktım, bir baba evladını almış mezara koyuyor. Bunlar benim vicdanımı çok sızlatıyor. Herkesin öyle yemeleri içmeleri yani insanlar koyuyorlar yani bunu alan var alamayan var.” (K13)

“Böyle cinayettir intihardır bu olaylarda üzüyor. Son zamanlarda zaten gittikçe artık böyle cinayet olayları paylaşıyor her gün. Ülkede her gün biri ölüyor ve bunlar hepimizi üzüyor haliyle kızım. Artık kendimiz de korkuyoruz.” (E11)

“Ya tabii ki de savaş haberleri üzüyor insanı işte görüyoruz Filistin’de hani olan olayları onlar üzüyor tabii insanı.” (E12)

“Ne hayatlar var. Bizim onlarla hiç alakamız yok. Biz kendimizi iyi biliyoruz. Çok farklı hayatlar var. Onlara dua ediyorum. Allah hidayet etsin diyorum. Onların kılığına bak diyorum. Söylediklerine, yaptıkları hareketlere. Koca koca köy yerindeki avratlar oynarlar şıkıdık. Hiç olacak şey mi. Onları falan ayıplarım. Çok çirkin hareketler var.” (K14)

“Hani birilerin gözüne bir şey sokmak da böyle şeyleri paylaşımları da güzel bir şey değil yani. Bu kadar gerek yok yani herkesin her şeyi insanların gözüne sokmasına gerek yok bana göre. Sonradan görme özentisi insanların yaptığı şeyler o tür şeyleri sevmiyorum. Hani böyle insanlara yararlı olacak bir şey olsa tamam ama yok yani boş boş şeyler ya. Artık hiç mahremiyet yok, yaptıkları her şeyi paylaşıyorlar biz de bir şeyler yapıyoruz ama atmıyoruz. Bu tarz şeyler hoş değil yani.” (K15)

“Üzülüyorum ya herkes çıplak. Fenomenim diye yapmadıkları rezillik kalmıyor. Nesine imreneceğim kuzum acıyorum. Gençlik ne hale gelmiş ya. Uyuşturucu.. Fenomenim diye kocasının karşısına kıvırtmalar oynamalar. İyi bir şey mi yani bu. Maneviyat bitmiş kuzum bitmiş. Biz de zamanında gençtik böyle şeyler yapmadık, bunlara bakınca acıyorum.” (K17)

“Ben şeyi de yanlış buluyorum bak bu düğün dernek paylaşımları oluyor ya ya tabii mutlu olmuştun paylaş falan ama ne bileyim böyle erkekli bayanla oynamalar falan ya bunlar yanlış bence bizim toplumumuzda da o yeri olan davranışlar değil bana göre. Şu an geldiğimiz hali görünce acıyorum insanlara. Biz hiç böyle değiliz.” (E12)

“Hani o paylaşımlardan böyle etkilenecek hayatını onlar gibi yaşamak isteyen özenen çok yakınlarımız falan da var ben onlar adına üzülüyorum yani. Hani mesela bu son ayların hani şu Polatlar var ya böyle çok üzüldüm yani çevremizden çok yakın akrabalarımız da sanki onlar hayatlarının bir parçasıymış, tutuklandıklarında falan çok üzüldüklerini yani şöyle acıyarak baktım ben onlara ya. Yani bunlar kim ki dedim yani siz bunları hayatınızın bir yerlerine koyuyorsunuz sanki o yoksa sizin hayatınız boş geçiyormuş gibi nasıl diyorsunuz. Siz inançlı insanlarsınız. Acıdım yani hallerine, kendi hayatlarına üzüleceklerine başkalarına körü körüne bağlanıp onlara üzülüyorlar.” (E13)

DEPREM VE KORUYUCU AİLE OLMAK: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Beyza ŞANAL GÜNGÖR¹

Nilüfer KOÇTÜRK²

Öz

Kırılgan grupta yer alan koruyucu aileler afetten etkilenen önemli kesimlerden biridir. Bu araştırmanın amacı, koruyucu annelerin travma sonrası çocuklarıyla ilişkilerinde karşılaştıkları zorlukları, stresle başa çıkma becerilerini ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamaktır. Fenomenolojik desende yürütülen çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle on katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler, 20-40 dakika süren çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların deneyimleri beş tema altında toplanmıştır: “Yaşam tecrübeleri”, “psikofizyolojik durum”, “ebeveyn olarak ihtiyaçlar”, “ebeveyn-çocuk ilişkileri” ve “psikososyal destek ihtiyaçları”. “Yaşam tecrübeleri” temasında “fiziki yaşam ortamına dair zorluklar”, “koruyucu aile olmak” ve “psikolojik baş etmeye çalışmak” yer almıştır. “Psikofizyolojik durum” teması “duygusal durum”, “bilişsel durum” ve “davranışsal durumlar”ı içermektedir. “Ebeveyn olarak ihtiyaçlar” teması “psikososyal ihtiyaçlar” ve “çocuğun gereksinimlerini yerine getirme” olarak belirlenmiştir. “Ebeveyn-çocuk ilişkileri” temasında “psikolojik zorlukların ilişkiye etkisi” ve “bağın güçlenmesi” vurgulanmıştır. “Psikososyal destek ihtiyaçları” ise “çocuğun psikolojik belirtilerine” ve “ebeveyn eğitime” yönelik destekleri kapsamaktadır. Sonuç olarak, koruyucu annelerin afet sonrası çocuklarına uygun ebeveynlik yapabilmeleri için psikososyal ve eğitsel desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afet, deprem, travma, koruyucu aile, psikolojik gereksinim, travmaya duyarlı ebeveynlik

¹Bu çalışma ilk yazarın doktora tez verisinden üretilmiştir.

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: beyzasanal@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8016-9660

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: niluferkocturk@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6124-1842

GÜNGÖR B. Ş., KOÇTÜRK N. (2025). Deprem ve Koruyucu Aile Olmak: Nitel Bir Çalışma. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 24(66), 175-205. DOI:10.21560/spcd.vi. 1545093

EARTHQUAKE AND BEING A FOSTER FAMILY: A QUALITATIVE STUDY

Abstract

Foster families, who are in the vulnerable group, are one of the important segments affected by the disaster. The aim of this study is to understand the difficulties foster mothers face in their relationships with their children after the trauma, their coping skills with stress, and their psychological needs. In the phenomenological design study, ten participants were reached by the criterion sampling method. The data were collected through online semi-structured interviews lasting 20-40 minutes, and content analyses were conducted. The experiences of the participants were categorized under five themes: 'life experiences', 'psychophysiological status', 'needs as a parent', 'parent-child relationships,' and 'psychosocial support needs'. The "life experiences" theme included "challenges in living conditions," "being a foster family," and "coping with the psychological effects." The "psychophysiological condition" theme involved "emotional," "cognitive," and "behavioral states." The "parental needs" theme included "psychosocial needs" and "fulfilling the child's needs." The "parent-child relationships" theme focused on "the impact of psychological difficulties" and "strengthening the bond." Finally, the "psychosocial support needs" theme involved "support for the child's psychological symptoms" and "parent education." As a result, it was determined that foster mothers needed psychosocial and educational support to be able to parent their children appropriately after the disaster.

Keywords: *Disaster, earthquake, trauma, foster family, psychological need, trauma-sensitive parenting*

GİRİŞ

Afetler, toplumda önemli kayıplara sebep olan, mevcut düzen ve işleyişi bozan, ani gerçekleşen doğal ya da insan kaynaklı olaylardır (La Greca vd., 1996). Depremler de bir doğal afet türü olarak etkili olduğu bölgede maddi ve manevi kayıplara yol açmakta, sosyal ve ekonomik destek sistemleri ve kaynaklarını etkilemektedir. Bununla birlikte, depremlerin bireyler üzerinde travmatik etkileri olabilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]) tarafından yayınlanan “Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5” (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) travmayı, bir bireyin doğrudan deneyim yoluyla maruz kaldığı, tanık olduğu, sevdiği birinin doğrudan deneyimlediğini öğrendiği veya tekrar tekrar gerçek bir ölüm, ölüm tehdidi, cinsel şiddet veya ciddi bir yaralanmanın tiksindirici sonuçlarına maruz kaldığı durumlarda ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Afet sonrasında ise travmanın bireyler üzerinde kısa süreli etkileri olabileceği gibi uzun vadeli sonuçları da olabilmektedir. Doğal afetlerin psikososyal sonuçlarına yönelik yapılan araştırmalar (McMillen vd., 2000) afet sonrasında bireylerde kitlesel akut stres tepkilerinin, travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB), depresyon ve anksiyete belirtilerinin görülebildiğini açıklamaktadır (Deutsch vd., 2020).

Afetin yıkıcı sonuçlarından şüphesiz aile kurumu da etkilenmektedir. Ailede özellikle afet sonrasında yaşanan travma deneyimi çocukların rutinleri, davranışları ve ebeveynleri ile ilişkileri gibi birçok farklı alanı etkileyebilmektedir (Masten ve Osofsky, 2010). Çocuklar, travmatik olaylara maruz kalmaları nedeniyle çok çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu zorluklar arasında stres tepkileri (Hitchcock vd., 2021), anksiyete belirtileri (Groome ve Soureti, 2004) ve uyku sorunları (Giannakopoulos ve Kolaitis, 2021) gibi problemler yer alabilmektedir. Dahası, McLaughlin vd. (2020) travmatik olaylara maruz kalmanın tüm yaygın psikopatoloji biçimlerini gelişme riskini artırdığını ifade etmektedirler.

Çocuğun travma sonrası tepkileri, ebeveynlerin travma sonrası tepkileri ile yakından ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalara göre ebeveyn ve çocuklarının travma sonrası stres bozukluğu

arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır (Chemtob vd., 2010; Honda vd., 2019). Çocuklara gerekli bakımın sağlanmadığı ve uygun ebeveynlik becerileri sergilenmediği bir durumda uzun dönemde çeşitli psikopatolojiler görülebilmektedir (Bulut, 2009). Ebeveynlerin stres tepkileri çocuklarının stres yaşama riskini arttırabilirken, ebeveyn desteği, olumlu aile işleyişi ve destekleyici aile ortamı ise çocukların travmaya verdikleri tepkiler üzerinde tampon etkisi görerek günlük yaşama uyum sağlamalarına katkı sunmaktadır (Gil-Rivas vd., 2004; La Greca vd., 1996).

Afet sonrası ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuğun gelişimi üzerine önemli bir etkisi bulunmaktadır (Masten ve Osofsky 2010). Bu anlamda hangi çocukların risk altında olduğunu ve afet sonrasında hangi risk faktörlerinin değiştirilebileceğini anlamak çok önemlidir (Bonanno vd., 2010). Birçok farklı nedenle korunma gereksinimi olan, kimsesi bulunmayan veya yakınları tarafından bırakılmış ve koruyucu aile hizmet modeli çatısı altında yaşamlarını sürdüren çocuklar (Certel, 2019) da psikopatoloji yönünden dezavantajlı konumda olan gruplardan biridir. Koruyucu aile, biyolojik ailesi tarafından bakımı sağlanamayan çocukların geçici olarak bakımını üstlenen ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan, devlet tarafından denetlenen ailelerdir (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 01.01.2023-31.12.2023 güncel verilerine bakıldığında koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocuk sayısı 9.143 iken koruyucu aile sayısı 7.553'tür (T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Öte yandan, 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli depremlerin etkilediği "11 il"e ait koruyucu aile verileri, 1.598 çocuğun travmatik bir yaşantı geçirmiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtildiği üzere, çocukların afet sonrası ruh sağlığını anlamaya çalışırken ebeveyn ve ebeveynlikle ilgili faktörleri incelemek önemli görülmektedir (Weems ve Overstreet, 2008). Travmanın etkileri değerlendirildiğinde, travmatik deneyim sonrası koruma altına alınan çocukların diğer çocuklara göre farklı sorun ve ihtiyaçlarının ortaya çıkabilme olasılığının olması nedeniyle daha kırılgan olabilecekleri alanyazında ifade edilmektedir (Certel, 2019). Diğer bir deyişle, ilgili alanyazın incelenmesi neticesinde kırılgan grupta yer alan koruyucu aile çocuklarının travma

yaşantısının ardından kırılganlık düzeyinin artarak mevcut durumdan olumsuz etkileme olasılığı artabilir (Shonkoff ve Garner, 2012). Nitekim Oswald vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da koruyucu ailelerde büyüyen çocukların, geçmiş travmatik deneyimleri nedeniyle, travma sonrası ciddi davranışsal ve duygusal sorunlar geliştirme risklerinin yüksek olduğunu ve bu çocukların travmatik deneyimlerden sonra, diğer çocuklara kıyasla daha yüksek risk altında olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak Türkiye’de deprem sonrası korucu ailelerin/annelerin deneyimlerine dair herhangi bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu konuda yapılacak bir çalışmanın varlığı ile hem alanyazına katkı sunulacağı hem de afet sonrası koruyucu ailelere/annelere sunulacak hizmetlerin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerle bu çalışmanın temel amacı, koruyucu aile olan annelerin deprem sonrasında yaşam tecrübelerinin, çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları temel güçlüklerin, stresle baş etme becerilerinin ve psikolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda “*Koruyucu aile olan annelerin deprem sonrası süreçte yaşam tecrübeleri, çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları temel güçlükler, stresle baş etme becerileri ve psikolojik ihtiyaçları nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma “koruyucu aile olan annelerin deprem sonrasında yaşam tecrübelerinin, çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları temel güçlüklerin, stresle baş etme becerilerinin ve psikolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamak” amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Fenomenoloji (Olgubilim), yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar ve durumlar gibi farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilmediğimiz olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Ghaderi, 2023). Fenomenolojide veri kaynakları bireyler ya da gruplardır. Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Carrier vd., 2023). Veri analiz sürecinde, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarma; içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguları tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması uğraşı bulunmaktadır (Creswell, 2013). Doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmekte; tema ve örüntüler çerçevesinde bulgular açıklanarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların travma sonrasında deneyimledikleri yaşantılar, kabul edilmesi zorluk veren

duygu ve düşünceler, koruyucu aile olarak bu süreçte yaşadıkları güçlükler ve çocukları ile ilişkileri gibi konuları nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri nitel görüşmelerle keşfedilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için alanyazında ölçüt örnekleme olarak bilinen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temelinde önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş merkezli 9 saat aralıkla meydana gelen 7.7 ve 7.6 büyüklüğündeki iki depremi yaşamış olan, Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı uhtesinde yürütülen koruyucu aile hizmeti kapsamındaki anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu annelerin oluşturmasının nedeni kültür temelinde değerlendirildiğinde çocuğun birincil bakımının anne üzerinden devam ediyor olmasıdır (Özel ve Zelyurt, 2016). Araştırmaya dahil etme ölçütleri, katılımcıların koruyucu aile statüsündeki kadınlardan oluşması ve katılımcıların afet sonrasında çocuğunun kaygı yaşamaya devam ettiğini beyan etmiş olmasıdır. Nitel araştırmaların temel amacı, belirli bir konuya ilişkin katılımcıların deneyim ve algılarını derinlemesine incelemektir (Creswell, 2013). Bu bağlamda çalışmanın odağı, koruyucu ailelerin yaşantılarına ve bu bağlamdaki deneyimlerine odaklandığı için çalışma grubuna, yalnızca belirlenen araştırma kriterlerine uyma durumu dikkate alınarak katılımcı seçimi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınan araştırma odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ölçütlerinin göz önüne alınması gerektiği alanyazında vurgulanmaktadır. Örneklem sayısının belirlenmesinde ise fenomenolojik çalışmalar için örneklemelerin genellikle 5 ila 10 kişi arasında değişebileceği öne sürülmektedir (Creswell ve Poth, 2016). Patton (2002) ise amaçlı örneklemenin gerçekleştirilmiş olduğu bir nitel araştırmada örneklem büyüklüğünün istatistiksel ihtiyaçlardan ziyade çalışmanın amacı ve odağı tarafından belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma kapsamında 10 katılımcıya ulaşılmıştır. Veri doygunluğu açısından da 10 katılımcıyla yapılan görüşmelerin araştırmanın hedefleri ve nitel araştırmanın gerekliliklerini karşılayacak veri zenginliğine ulaşılmasını sağladığı düşünülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcılarla bireysel görüşmeler çevrim içi ortamda yapılmış ve yaklaşık

20-40 dakika aralığında sürmüştür. Bireysel görüşmeler psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora eğitimine devam eden, bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi almış olup görüşme yönetebilme becerisine sahip ve daha önce koruyucu ailelerle görüşme deneyimi olan birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma, görüşme ve nitel analize dair tüm süreçlerde ikinci araştırmacı tarafından sürekli danışmanlık alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında, Türkiye’de (Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Gaziantep, Hatay, Kilis, Malatya, Kahramanmaraş ve Şanlıurfa illerinde) yaşayan 10 anne ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüleceği üzere katılımcıların çoğunluğu 30-50 yaş aralığında olan, çocuk sayısı 2-5 aralığında olan ve çoğunlukla 3 çocuğu olan annelerdir. Annelerin yaş ortalaması 48’dir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra	Kod	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Çocuk Sayısı	Çocuk Yaş
1	K1	Ayşe	Kadın	32	İşletmeci	2	3-5 Yaş (K)
2	K2	Zehra	Kadın	60	Ev Hanımı	5	30-38-40 Yaş (B), 5-17 Yaş (K)
3	K3	Emine	Kadın	43	Ev Hanımı	4	11-14-18 Yaş (B), 5 (K)
4	K4	Zeynep	Kadın	55	Ev Hanımı	2	3-5 Yaş (K)
5	K5	Esra	Kadın	39	İlahiyatçı	5	5-12-19 Yaş (B), 5-10 Yaş (K)
6	K6	Şeyma	Kadın	52	Ev Hanımı	5	27-32-35 Yaş (B), 6-10 Yaş (K)
7	K7	Kübra	Kadın	51	Destek Personeli	2	17 Yaş (B), 5 Yaş (K)
8	K8	Merve	Kadın	48	Ev Hanımı	3	17-22 Yaş (B), 5 Yaş (K)
9	K9	Eda	Kadın	51	İşletmeci	3	30 Yaş (B), 5-11 Yaş (K)
10	K10	Özge	Kadın	49	Ev Hanımı	3	22-28 Yaş (B), 5 Yaş (K)

Not: Tablodaki isimler gerçek değildir. Kod isimler kullanılmıştır. Katılımcıların çocuklarının yaşlarının yanında yer alan “(B)” ifadesi: Biyolojik çocuğu, “(K)” ifadesi: Koruyucu aile olunan çocuğu ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Görüşmeler veri çeşitliliğini sağlamak için sadece belli bir fiziki mekânla sınırlandırılmayarak Zoom Meeting programı aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Formda cinsiyet, yaş, koruyucu aile olma durumu, kaç senedir koruyucu aile olduğu, kaç çocuğu olduğu ve yaşları, depremi yaşadığı il, deprem sonrası temel ihtiyaçlara erişim, ekonomik durum ve çocuğunun psikolojik durumuna ilişkin bilgiler sorulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırma kapsamında katılımcılardan veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacılara esneklik sağlarken konu hakkında daha ayrıntılı bilgi edinilmesine de olanak sağlamaktadır (Boğdan ve Biklen, 1992). Yarı yapılandırılmış görüşme alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuş olup travma ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli süpervizörün onayına sunulmuştur. Sonrasında ise travma ve aile alanında çalışan üç farklı bilim uzmanının görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. “Deprem sonrasında çocuğunuzda duygusal ve davranışsal olarak hangi belirtileri gördünüz?” ve “Bir anne olarak çocuğunuzla ilişkiniz afet sonrasında nasıl etkilendi?” soruları görüşme sorularına örnektir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun onayı ve T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın yasal izni alınmıştır. Sonrasında T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı İl Müdürlükleri ile iletişime geçilerek koruyucu ailelerle çalışmanın duyurusunun yapılması istenmiştir. Araştırmaya dair “Bilimsel Araştırmaya Davet Afişi” ile duyuru yapılmıştır. Başvuru ile araştırmacılara ulaşan katılımcılardan dahil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadıklarına dair kurdukları iletişim kanalıyla (e-posta veya telefon) bilgi alınarak araştırmanın dahil etme ölçütlerini

karşıl原因 katılımcılarla Zoom ortamında ön görüşme için randevulaşılmıştır. Duyuru sonucunda dahil etme kriterlerini sağlayan katılımcılar ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, önemi, gönüllülük ilkesi ve araştırmanın tahmini süresi gibi konularda bilgilendirilmeler yapılarak her bir katılımcı için uygulama yaklaşık 10-15 dakika aralığında sürmüştür. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye başlamadan önce katılımcıdan öncelikle Gönüllü Katılım Formunu doldurması istenmiştir. Katılımcının sözel ve yazılı onamı (e-posta veya Zoom aracılığıyla formu iletmesi beklenmiştir) alındıktan sonra kendisinden Kişisel Bilgi Formunu doldurması istenmiştir. Formların doldurulması sonrasında katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşme aşamasında; araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ortalama 20 ile 40 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler Ocak-Mart 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde görüşmeler neticesinde elde edilen verilen özetlenmesi, yorumlanması ve açıklamaya ulaşılabilecek kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde araştırma kapsamında elde edilen veriler: Verilerin kodlanması, kod, kategori ve temaların bulunması, kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada analiz edilmektedir (Eysenbach, 2002). Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler ifade edilen dört aşamada içerik analizi ile analiz edilmiştir. Söz konusu görüşmeler içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve ortaya çıkan olan temalara göre yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) alanyazınına dayanarak kodlanmıştır. Araştırmada, tematik kodlama yapılırken temaların altında yer alan verilerin anlamlı bütünlük oluşturması için iç tutarlılığa, ortaya çıkan temaların araştırmada elde edilen verileri anlamlı şekilde açıklaması için ise dış tutarlılığa (Yıldırım ve Şimşek, 2013) dikkat edilmiştir.

İçerik analizinde araştırmanın tutarlılığı gereği hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analiz ve yorumlanması kısmında yapılan tüm

iş ve işlemleri ayrıntılı olarak açıklanmasının gerekliliği (Shenton, 2004) göz önüne alındığında araştırmacılar tüm süreçte tarafsız şekilde ayrıntılı raporlama yapmışlardır. Yine araştırmacıların tüm aşamalarda eleştirel gözle sorgulama yapması ve olası hataları en aza indirmek için sürece hakim olmasına (Shenton, 2004) önem verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak benzerliklerine göre sınıflandırılmış; bulgular, tema ve kategorilerle sunulmuştur. Araştırmanın temaları afet sonrası “yaşam tecrübeleri”, “psikofizyolojik durum”, “ebeveyn olarak ihtiyaçlar”, “ebeveyn-çocuk ilişkileri” ve “psikososyal destek ihtiyaçları” olarak belirlenmiştir. Temalar altındaki kategoriler örnek alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

Yaşam Tecrübeleri Teması

Katılımcıların afet sonrası yaşam tecrübeleri teması altında “Fiziki Yaşam Ortamına Dair Zorluklar Yaşamak”, “Koruyucu Aile Olmak” ve “Afetin Etkisi ile Psikolojik Baş Etmeye Çalışmak” kategorileri yer almıştır. “Fiziki Yaşam Ortamına Dair Zorluklar Yaşamak” kategorisinin altında “Konteynır/Prefabrik/Çadırdaki Olumsuz Yaşam Koşulları” ve “Yerleşik Bir Aile Düzenine Geçememe”; “Koruyucu Aile Olmak” kategorisinin altında “ASHB İl Müdürlüğü ile İletişim” ve “Koruyucu Anne Olmak”; “Afetin Etkisi ile Psikolojik Baş Etmeye Çalışmak” kategorisinin altında ise “Ebeveyn Rolünü Hatırlamak”, “Sosyal Destek Aramak”, “Uzman Desteği Almak”, “Günlük Yaşama Devam Etmeye Çalışmak”, “Maneviyata Yönelmek”, “Farkındalık ve Kendine Güvenmek” ile “Sosyal Etkinliklere Yönelmek” alt kategorileri belirlenmiş olup Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Afet Sonrası Yaşam Tecrübeleri Teması ve Kategorileri

Kategori		Alt Kategori				Örnek Alıntı
Fiziki Ortamına Zorluklar Yaşamak	Yaşam Dair	Konteynır/Prefabrik/Çadırdaki Olumsuz Yaşam Koşulları				"Çadırdaki sularımız yoktu. Çocukların çamaşırlarını yıkayamadık." (K4). "Konteynırdaki yaşam daha zor, yaşam alanı dar... Çocuklar zorlanıyorlar." (K6). "Prefabrikte yaşıyoruz. Evimize deprem sonrası yıkıldı. Burası çok küçük, sosyal hayatımız deprem sonrası kısıtlandı. İçimizden eskisi gibi bir şey yapmak gelmiyor. Yaşamaya çalışıyoruz." (K8).
		Yerleşik Geçememe	Bir Aile	Düzenine		"Deprem boyunca eve geçene kadar zorluk yaşadık. Üç ay çadırdaki kaldık, korkuyorduk. Biz yukarı evimize çıkamıyorduk. Üç ay sonra eve geçtik, evde kaldık. Sonra konteyner çıkınca oraya geçtik. Bu şekilde bu bir seneyi atlattık." (K4). "Depremden sonra bir hafta arabada kaldık. Ondan sonra bize konteynır verildi, düz ofis boy. Orada kaldık, daha sonra ... iline kardeşimin yanına gittik. Sonra bir süre ... iline yazlık evimize gittik. En sonunda kızımın çalışma durumu ve küçük kızımın okulu nedeniyle geri döndük. Şu an konteynırdaki yaşıyoruz." (K8). "Eşim ve oğlum ...'da çalışıyorlar, konteynırdaki kalıyorlar. Cuma akşamı gelip pazar akşamı dönüyorlar. Biz ...'da, onlar ...'da hayatımızı devam ettiriyoruz. Biz ...'da TOKİ'de kalıyoruz." (K10).
Koruyucu Olmak	Aile	ASHB İl Müdürlüğü ile İletişim				"Zaten burada çok karışıklık vardı. Binalar yıkıldı, vefat edenler oldu, ailelere ulaşamadı. Arayıp sorumluluğumuza bildirdik durumumuzu. Onlar yardımcı oluruz dediler ama yardımcı olunabilecek bir şey de yok. Ne isteyebiliriz ki? Kendi evimize geri dönünce çadır için bize yardımcı oldular sağ olsunlar." (K1). "Bizi bakanlıktan hep aradılar, ilgilendiler. Bu açıdan şanslıydık. Hala da düzenli ziyaret ve telefon görüşmeleri oluyor." (K3). "Koruyucu aile birimi ilk günden bizi aradılar, ilgilendiler. Bizi Elazığ'a göndermeyi teklif ettiler. Tek başımıza gitmek istemedik. Ablamın evine geçtim." (K5). "Koruyucu aile olmam önceden başladığı için çok etkilenebilirdim. Eski hayatımıza devam etmek zorundaydık, yine de büyük korku vardı. Bir yandan ise İl Müdürlüğü arayıp soruyor ilgileniyor, bu çok güzel geldi." (K7).
		Koruyucu Anne Olmak				"Artık bana kızımın emanet kalan yavrular var. Kayıplarım büyük, emanetlerim de öyle. Torunlarımın annesi oldum. Onların sorumluluğu bize ait artık." (K2). "Kardeşimin çocuğu... Benim için çok hassas bir konu, kardeşimi, eşini ve çocuğunu kaybettik. Zor kısmı buydu." (K3). "Arabada yaşadığımız deprem sonrası 6-7 gün var ya... Onların sana sığınması, koruyucu olmanın verdiği güven, bizim bağlarımız çok daha yakınlıktı. Aman üşümesinler, aman aç kalmasınlar diye çırpındım. Bir tık daha bağlandık, bana güvenleri arttı. Ben ümitliyordum. Mesela ben hasarlı evime girip battaniye yorgan kendim için alırdı mıydım? Almazdım. Ancak onlar için gözüm görmedi hemen çıkıp aldım." (K9).
Afetin Etkisi ile Psikolojik Baş Etmeye Çalışmak	Baş Etmeye Çalışmak	Ebeveyn Rolünü Hatırlamak				"Çocuklar var, onları düşündüm. Ben halamın dördüncü çocuğuyum diyerek telefon çalınca açan bir yeğenim/evladım var, onu aklıma getirmeye çalışıyorum." (K3). "Çocuklara belli etmemeye çalışıyorum. Bir yandan da anne olarak sorumluluklarım devam ediyor." (K5). "Ona bir şey yansıtmamaya çalışıyorum. Ne kadar stres olsam da hayata devam etmek gerekiyor. Elimden geldiğince sakın kalıp onlarla zaman geçirmeye uğraşıyorum." (K6).
		Sosyal Destek Aramak				"Kardeşlerimden, kayınlarımdan, eltilerimden yararlandım. Biz onlara destek olduk, onlar bize destek oldu." (K4).

	"Kız kardeşimi çok aradım. Onların yanına gittik." (K8). "Ailem İstanbul'da, eşimin ailesi Ankara'da yaşıyor. Onlara ihtiyaç duyduk, konuştuk. İletişime geçtik. Sevgileri, onların sarıp sarmalaması iyi geldi." (K10).
Uzman Desteği Almak	"İl Müdürlüğündeki sorumlu uzmanımızdan çok yardım aldım. Uzman hanım sürekli arayıp sordu, ailemden daha çok." (K7). "Çok zorlanırsam kurum psikoloğu ile görüşebiliyorum." (K9).
Günlük Yaşama Devam Etmeye Çalışmak	"Hayatıma devam etmeye çalıştım. Evime olabildiğince çabuk dönüp rutine dönmeye çalıştım." (K7). "Günlük hayata devam etmeye çalıştım, toparlanamadım ancak başka çarem yoktu." (K8). "Hayatıma devam etmeye çalıştım. Kızlarımla bir düzenim var, onu korumaya çalışıyorum." (K9).
Maneviyata Yönelmek	"İnancımız var, yoksa kafa giderdi şimdiye. Şükrediyorum, en azından mezarları var. Bunu düşünüyorum, yeri belli en azından." (K2). "Bazen öyle bir stres oluyorum ki saatlerce tesbih çekiyorum. İbadet ederek rahatlamaya çalışıyorum." (K5).
Farkındalık ve Kendine Güvenmek	"Depremden sonra "Boş ver ya, her şey gelip geçici. Sadece sağlık olun, gerisi halledilir." diyorum. Mutlu olmanın yollarını arıyorum, elimdekilerle yetinmeyi daha çok öğrendim." (K1). "Şanslı bir aileyiz dedik, Allah bize böyle bir yetim nasip etti dedik. Şükretmeyi öğrendik. Bizim emanetimiz var, gücümüz o." (K3). "Halime şükretmeye çalışıyorum, çevremizde ölen ve yaralanan çok oldu. Evi yıkılan çok oldu. Çok şükür diyorum biz kayıplar vermedik; ailemizde, yıkıntılarımız olmadı." (K4). "Biz COVID ve deprem gibi büyük iki felaketten çıktysak zaten biz güçlü insanlarız diyorum. Bizler için büyük başarı." (K9).
Sosyal Etkinliklere Yönelmek	"Şükretmek. Malın, paranın pulun hiçbir değeri yok. Yarın çıkmayacak gibi yaşamak gerekiyormuş. Aile ve sağlığın şükürü gerekiyor." (K10). "Dayanıklılığım arttı. Hayat devam ediyor, en zorunu yaşadık. Büyük konuşmak istemem ama önceki gibi değilim. Gelecek şeylere daha hazırım sanki." (K8). "Zor şartlar altında bile yaşayabilirmiş dedim. Lüks evler, kıyafetler şımarıklıkmış. İhtiyaç kadarı ile de yaşanabiliyormuş. Gerekli olanın yeteri kadar olduğunu fark ettim. Farkındalığım güçlendi." (K6). "Zorundayız, deprem oldu ve yaşama devam etmeliyiz. Güçlü olduğumu fark ettim." (K7).
	"Çekirdek aileme (eşim ve çocuklarıma) odaklandım. Onlarla etkinlik yapıyoruz. Çocuğu olan arkadaşlarımla görüşmeye çalışıyorum. En azından bir araya gelince kafamız dağılsın diye ailelere gidip geliyoruz." (K1). "Caminin Kur'an kursu var, çocuklar okula gidince oraya gidiyorum." (K3).

Psikofizyolojik Durum Teması

Katılımcıların psikofizyolojik durumlarına dair temanın altında “Duygusal Durum”, “Bilişsel Durum” ve “Davranışsal Durum” kategorileri yer almıştır. “Duygusal Durum” kategorisinin alt kategorileri olarak “Duygusal Hissizlik”, “Korku” ve “Üzüntü”; “Bilişsel Durum” kategorisinin alt kategorileri olarak “Hayatın Anlamsızlığı”, “Umutsuzluk” ve “Geleceğe Dair Kaygı/Endişe”; “Davranışsal Durum” kategorisinin alt kategorileri olarak ise “Kaçınma Belirtileri”, “Sosyal İç Çekilme” ve “Ağlama” alt kategorileri belirlenmiş olup Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Psikofizyolojik Durum Teması ve Kategorileri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Alıntı
Duygusal Durum	Duygusal Hissizlik	“Depremden sonra ilk süreçlerde hiçbir şey anlamadım. Ne oldu bilmiyorum, üzüntü desem üzülemiyorum ama mutlu da olamiyorum kurtulduğum için. Ben sakin kaldım, ancak süreçte gördüm ki yaşadığım duyguları yaşayamamışım. Boşluk gibi.” (K1).
	Korku	“İçimde bir korku ve mutsuzluk oldu.” (K9). “Yağmurdan, gök gürültüsünden korkar oldum. Akşamları bir tedirginlik... En ufak sallantıda güvenliğimizi sorgular olduk.” (K10).
	Üzüntü	“Hala aynı aslında, üzüntümüz çok.” (K6). “Yaşıyorum, üzülsem de günler geçiyor işte.” (K7). “Eşimden oğludan ayrı yaşıyoruz, üzüliyorum.” (K10).
Bilişsel Durum	Hayatın Anlamsızlığı	“Her şey boş diye düşündüm. Günlük, bir anlık her şey. Yarınımız yok. Korkuyla dolu.” (K4). “Bakin depremden bir gün önce maasımı çekmişim. Sonra gece deprem oldu. Cebimde para vardı ama çocuğuma ekme alabileceğim bir açık fırın yoktu. Hayat ne kadar boş dedim, para pul nasıl anlamsız.” (K5). “Hayatın ne kadar geçici olduğunu düşündüm. Çocuklarıma bir şey olur mu dedim. Bundan sonra ne yapacağız diye çok kafa yordum. Hayat anlamsız geldi.” (K8). “Depremden sonra “Biz de ölebilirdik, dün yaşayanlar bugün yoklar, ne hayatlar söndü.” diye çok düşündüm.” (K10).
	Umutsuzluk	“Ben Hatay bitti, dünyanın sonu geldi ve bir daha düzelecek gibi görünmüyor dedim. Hala burada hiçbir şey yok.” (K1). “Hayat bu kadar mı, ya çocuklarıma bir şey olursa, eşime bana bir şey olursa biz ne yaparız diye çok düşündüm.” (K3).
	Geleceğe Kaygı/Endişe	“Ben ölürsen bu çocuğa kim bakacak onu düşünüyordum. Öbürü (17 yaş) kendini kurtarır büyüdü ama bu çocuk ne yapacak diyor.” (K2). “Bensiz ne yaparlar diye düşünüp korkuyorum. Babaları yok. Yapayalnız kalırlar diyor.” (K7). “Çocuklarıma bana bir şey olursa ne olur diye hala da düşünüyorum. Ben ölse ne yaparlar, her an deprem olabilir düşünceleri beni zorladı.” (K9).
Davranışsal Durum	Kaçınma Belirtileri	“Eve dönmek istemiyorum, bana kalsa hep konteyner da yaşarım. Eşim arada bir dönelim diyor. Hiç istemiyorum.” (K4).
	Sosyal İç Çekilme	“Önceden daha çok hayat doluydum. Şimdi içimden bir şey yapasım gelmiyor. Gezmek istemiyorum.” (K6). “Yaptığım şeylerden keyif almıyorum. Mecburiyetten günü bitiriyorum gibi. Bomboş geçiyor gibi geliyor günlerim.” (K10).
	Ağlama	“Eve kimse olmayınca ağlayarak rahatlıyorum.” (K2). “Çok etkilendim. Ağladım, çocuklarım yanımda olsun istedim.” (K8). “Deprem aklıma geldikçe ağlama geliyor.” (K10).

Ebeveyn Olarak İhtiyaçlar Teması

Katılımcıların afet sonrası ebeveyn olarak ihtiyaçlar teması “Psikososyal İhtiyaçlar” ve “Çocuğun Gereksinimlerini Yerine Getirmeye Yönelik İhtiyaçlar” kategorileri altında toplanmıştır. “Psikososyal İhtiyaçlar” kategorisinin alt kategorileri olarak “Sosyal Destek İhtiyacı” ve “Psikolojik Destek İhtiyacı”; “Çocuğun Gereksinimlerini Yerine Getirmeye Yönelik İhtiyaçlar” kategorisinin alt kategorileri olarak ise “Temel Bakıma Dair İhtiyaçlar”, “Barınma Ortamına Dair İhtiyaçlar” ve “Sosyal Etkinliklere/Alanlara Dair İhtiyaçlar” alt kategorileri yer almış olup Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Afet Sonrası Ebeveyn Olarak İhtiyaçlar Teması ve Kategorileri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Alıntı
Psikososyal İhtiyaçlar	Sosyal Destek İhtiyacı	“Bize iyi gelebilecek bir şey olduğunu düşünmüyordum. Ne iyi gelir, beni ne mutlu ederdi? Çocuklar dışında beni mutlu edebilecek bir şey yok gibiydi. Çocuklarıma ihtiyaç duydum.” (K1). “Benim yaşım büyük. Depremden sonra çok yorgundum, hem de iki küçük çocuğum vardı. Beni zorladı, yorgun ve çaresizdim. Ben hep birilerinin yanımızda olmasını istedim. Çocuklarla çok zor şeyler yaşadık. İnsanlar arasın, destek olsun istedim.” (K4). “Çocukların bebeklik eşyalarını bile saklamıştım anı kalsın diye, onlar bile gitti. Birine anlatma ihtiyacı hissettim, destek bekledim. Anne de olsam ben de daha çok sevgiye, ilgiye, düşünülme ihtiyacı duydum.” (K6). “Hep çocuklarıma destek verdim, ben de dışardan dertleşecek konuşacak birinin desteğine ihtiyaç duydum.” (K8).
	Psikolojik Destek İhtiyacı	“Çocuklara nasıl yaklaşacağım diye kaygılandım. Birileri beni dinlesin, fikir versin istedim. Ne yapabilirim diye desteğe çok ihtiyacım oldu.” (K4). “Destek bekledik. Biri bizi dinlesin, kafamızdaki soruları cevaplandırsın istedim. Çok istedim, kafamın sakinleşmesi için destek almayı çok istedim.” (K5). “Anlaşılmak, dinlenilmek... Ben çocuklarım için ne yapabilirim, iyi olmaları için bir şey yapabilir miyim diye düşünüp desteklenmek de istedim.” (K7). “Kaygılarımız çok oldu. Çok akrabalarımı kaybettim. Korkularımız oldu. Ciddi söylüyorum aylarca boynumuzda düdükle gezdik. Bize destek olabilecek birini aradık.” (K9). “Anlaşılmak, dinlenilmek istedim. Onlara nasıl yardımcı olabilirim diye destek aradım.” (K10).
	Temel Bakıma Dair İhtiyaçlar	“Çocuklara bir şey yedireceğim, yemek yoktu. Su yoktu, yatacak yer yoktu. Onlara destek olabileceğim hiçbir şey yoktu.” (K2).
	Barınma Ortamına Dair İhtiyaçlar	“Konteynırda yaşamak için alan küçük. Kendilerine ait çalışma, oyun alanları yok. Hayatlarını etkiliyor. Düzenimiz zor oluyor. Eski evimizde kendi alanları vardı. Yatak odası bir alan değil, kendilerine ait bir alanları yok. Oyuncakları, bilgisayarları hepsi gitti depremden.” (K6). “Bin bir çeşit insan var yanımızda, dip dibeyiz. Aramızda ufaklık boşluk yok. Evimizin önünde park var, kapı direkt parka açılıyor. Çok ses oluyor. İki tane odamız var. Biri yatak odası, diğeri oturma odası. Biz burada 5 kişi kalmaya çalışıyoruz.” (K8).
Çocuğun Gereksinimlerini Yerine Getirmeye Yönelik İhtiyaçlar	Sosyal Etkinliklere/Alanlara Dair İhtiyaçlar	“Depremden sonra çocukları götürebileceğim bir park bile yok. Kendi kendime onları mutlu etmeye çalışıyorum.” (K1). “Burada onlarla vakit geçirebileceğim alan çok sınırlı, çoğu yerler yıkıldı. Evde yapılacak şeyler az.” (K4). “Konteynırda kalıyoruz, burada daha fazla bir şey yapma imkânımız yok.” (K6).

Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Teması

Katılımcıların afet sonrası ebeveyn-çocuk ilişkileri “Psikolojik Zorlukların İlişkiye Yansıması” ve “Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Güçlenmesi” kategorileri altında toplanmıştır. “Psikolojik Zorlukların İlişkiye Yansıması” kategorisinin altında “Çocuğun Psikolojik Belirtilerinin Varlığı” ve “Ebeveynin Psikolojik Belirtilerinin Varlığı” alt kategorileri; “Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Güçlenmesi” kategorisinin altında ise “Bağlanma” ve “Birlik Duygusu” alt kategorileri yer almış olup Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri Teması ve Kategorileri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Alıntı
Psikolojik Zorlukların İlişkiye Yansıması	Çocuğun Psikolojik Belirtilerinin Varlığı	“Bana çok düştü, bana çok bağlı. Benden başkasında durmuyor.” (K2). “Bensiz hiçbir şey yapmak istemiyor. Beni annesi yerine koymuş. Bir yere gitsem “Nerede kaldın, ben seni özledim.” diye arıyor. Benimle uyumak istiyordu hala devam ediyor” (K3). “Bana bağlılığı çok arttı, güvensizlik duygusu oldu.” (K5). “Günlük yaşamında genel güvensizliği oldu, bana daha düştü.” (K5). “Sürekli deprem olacak mı diye soruyor. Ağlama krizleri, inatlaşma durumları oldu.” (K7).
	Ebeveynin Psikolojik Belirtilerinin Varlığı	“Daha bağlandım çocuklarıma. Allah korusun bir şey olacaktı gibi düşünüyorum, sarıp sarmalıyorum. Ben de onlardan ayrı kalamıyorum.” (K4). “Hep gözümün önünde olsun istiyorum. Benden uzakta kalınca tedirgin oluyorum.” (K10). “Ben onun tepkilerini gözlemledim. Anne babasını sormadığı için kaygılandım.” (K3).
Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Güçlenmesi	Bağlanma	“Birbirimize daha çok bağlandık, onlarla aramızdaki bağ çok daha güçlendi.” (K1). “Ben de onu çok seviyorum, ona bakınca kızımı görüyorum. Çok çok bağlandık.” (K2). “Onlarla beraber olmanın özel bağını çok daha iyi hissettim. Onlar için sığınacak liman olmam aramızdaki güven bağını daha da arttırdı.” (K9). “Ona daha da bağlandım, o da bana öyle. Daha çok kenetlendik.” (K10).
	Birlik Duygusu	“Birbirimize tutunduk, destek olmaya çalıştık. Birbirimizi motive etmeye, hayal kurmaya çalıştık.” (K8). “Onu ne kadar sevdiğimi tekrar anladım. Canım o benim.” (K7).

Psikososyal Destek İhtiyaçları Teması

Katılımcıların afet sonrası psikososyal destek ihtiyaçları teması altında “Çocuğun Psikolojik Belirtilerine Yönelik Destek İhtiyaçları” ve “Ebeveyn Eğitimine Yönelik Destek İhtiyaçları” kategorileri yer almıştır. “Çocuğun Psikolojik Belirtilerine Yönelik Destek İhtiyaçları” kategorisinin altında “Kardeş Kıskançlığı”, “Kurallara Uymama”, “Yalnız Uyumama”, “Ayrılık Anksiyetesi” ve “İnatçılık” alt kategorileri; “Ebeveyn Eğitimine Yönelik Destek İhtiyaçları” kategorisinin altında “Çocukla Afeti Konuşma”, “Koruyucu Aileliğin

Gerektirdikleri”, “Çocukla Sağlıklı İletişim ve İlişki Kurma” ve “Serbest Zamanı Değerlendirme” alt kategorileri belirlenmiş olup Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Afet Sonrası Psikososyal Destek İhtiyaçları Teması ve Kategorileri

Kategori	Alt Kategori	Örnek Alıntı
Çocuğun Psikolojik Belirtilerine Yönelik Destek İhtiyaçları	Kardeş Kıskançlığı	“İki çocuğum var, ikisini aynı anda nasıl idare edebilirim? Büyüğü küçüğünü kısıyor. İkisine uygun davranış şekillerini öğrenmek isterim.” (K1). “Biyolojik çocuklarım, koruyucu anne olduğum çocuklara torpil yaptığımı söyleyebiliyor. Nasıl doğru sınır ve kurallar koyabilirim tüm çocuklarım için?” (K5).
	Kurallara Uymama	“Kurallarımı dinlemek istemiyor.” (K8).
	Yalnız Uyumama	“Çocuğumu odasında yatıramıyorum, yalnız kalmak istemiyor. Beraber uyuyoruz.” (K5). “Benimle uyuyor, tek kalmak istemiyor.” (K10).
	Ayrınlık Anksiyetesi	“Anne babası gitti, babaannesinde yarım saat dahi durmuyor. Beni anneanneme götürün diyor.” (K2). “Bana çok düştü, yanımdan ayrılmakta zorlanıyor.” (K6). “Benden ayrılmak istemiyor.” (K7).
	İnatçılık	“Küçük çocuğum çok mız mız. En ufak bir şeyde ağlayabiliyor. Örneğin gece lavaboya gitmesi gerek uykı öncesinde. Gitmem diyor, ağlıyor. İkna ediyorum, gidince de yapıyor. Sürekli ağlama-ikna etme durumu yaşıyoruz.” (K4). “Ağlama krizleri, inatlaşma durumları oldu.” (K7). “Sürekli bir şeye ikna etmeye çalışıyoruz, inatlaşıyor ikna olmuyor.” (K8).
Ebeveyn Eğitime Yönelik Destek İhtiyaçları	Çocukla Afeti Konuşma	“Bazı şeylerin gerçekliğini çocuklara öğretmeliyiz. Deprem felaketi var. Bunun gerçekliğini anlatmak gerekiyor. Doğal felaket olduğu, hayata küsmek yerine nasıl mücadele edebiliriz öğrenmeliyiz. Bunu çocuklara anlatmak için güçlü olmak adına eğitim almak isterim.” (K9).
	Koruyucu Aileliğin Gerektirdikleri	“Koruyucu aile olarak biz neler yapabiliriz, onlara nasıl iyi gelebiliriz bunu merak ediyorum.” (K2). “Koruyucu çocuklar ve biyolojik çocuklar ile bir arada olmak adına geliştirilmiş bir eğitim çok iyi olur.” (K5) “Ailelerin bilinçlenmesi lazım, koruyucu aile ne demek, ebeveynler nasıl hareket etmeli diye anlatılmalı. Yalnızca koruyucu ailelere değil topluma bu destek programı verilmeli.” (K10).
	Çocukla Sağlıklı İletişim ve İlişki Kurma	Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerine yönelik eğitimler (kural koyma, hayır deme, çocuklar arası denge kurma vb.) güzel olur, anne babalar için bir hazırlık eğitimi gibi.” (K1). “Çocuklarımla nasıl iletişim kurabilirim, onlara nasıl “hayır” diyebilirim. Onlar bensiz nasıl yalnız kalabilir, onlara bunu anlatabilirim. Bu konular benim için önemli olur.” (K4). “Çocukla iletişim, beraber nitelikli zaman geçirme, anne-baba olarak sağlıklı yaklaşım için önerilere dair konuları isterdim.” (K6). “Onunla nasıl iletişim kurabilirim, nasıl daha yeterli olabilirim diye bilgi almak isterim.” (K10).
	Serbest Zamanı Değerlendirme	“Çocuğumla hangi etkinlik/aktiviteleri yapabilirim, sonuçta kaygılı bir çocuk onun rahatlamaya ihtiyacı var. Beraber neler yapabiliriz deprem sonrası koşullar altında bilgilendirilmek isterdim.” (K6).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Koruyucu aile olan annelerin deprem sonrasında yaşam tecrübelerinin, çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları temel güçlüklerin, stresle baş etme becerilerinin ve psikolojik ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamak için fenomenolojik desende yürütülen bu çalışmada çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar afet sonrası “yaşam tecrübeleri”, “psikofizyolojik durum”, “ebeveyn olarak ihtiyaçlar”, “ebeveyn-çocuk ilişkileri” ve “psikososyal destek ihtiyaçları” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, afet sonrası yaşam tecrübelerini “fiziki yaşam ortamına dair zorluklar yaşamak”, “koruyucu aile olmak” ve “afetin etkisi ile psikolojik baş etmeye çalışmak” olarak bildirmişlerdir. Önceki araştırmalar değerlendirdiğinde (İlhan vd., 2024; Moustafa, 2024; Ruggiero, 2018; Yanardağ, 2024), bu çalışmada fiziki yaşam ortamına dair zorluklara ilişkin elde edilen sonuçlar ile büyük oranda tutarlılığın olduğu görülmektedir. Nitekim önceki araştırmalarda da depremden kurtulanların fiziksel yaşam ortamlarında çeşitli sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (ör., Hagiwara vd., 2016). Deprem sonrasında fiziksel yaşam ortamının düzenlenmesinde bölgenin çevre koşulları ve ülkenin ekonomik geliri önemli bir rol oynamaktadır. Afet yaşamış bireylerin psikolojik olarak iyi hissetmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için rahat ve güvenli bir yaşam ortamında bulunmaları gerekmektedir. Afet sonrası geçici barınma birimlerinin gerekli altyapıya sahip olması ve temel ihtiyaçların karşılanabileceği merkezlere kolayca ulaşabilmesi mühim görülmektedir (İlhan vd., 2024). Afet sonrasında geçici barınaklarda yaşayan bireyler için çadırlar, hızlı ve uygun maliyetli bir çözüm sunarken, çevresel koşullara uyum ve dayanıklılığı artıran modern teknolojilerle geliştirilmedikleri sürece genellikle uzun vadeli uygulanabilirlikten yoksundur (Moustafa, 2024). Ayrıca, konteynerler gibi geçici barınma çözümlerinin uzun süreli kullanımı, genellikle standartların altında yaşam koşullarına yol açmaktadır (Ruggiero, 2018). Nitekim Yanardağ’ın (2024) araştırmasında da Şubat 2023 merkezli depremler sonrasında konteynır kentlerde sosyal yaşam alanlarının kısıtlılığı ve serbest zaman etkinliklerinin olmaması gibi sorunların yaşandığı bildirilmiştir.

Afet sonrası “yaşam tecrübeleri” teması içerisinde “ASHB İl Müdürlüğü ile İletişim” araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Buna göre, katılımcılar

ASHB ile ilk günden itibaren iletişim içerisinde olduklarını ve takip sürecinin devlet tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Deprem sonrası koruyucu aileler ile devlet arasındaki iletişim, kriz yönetimi sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Pfefferbaum vd., 2018). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde, deprem sonrası farklı bir ülkede yapılan bir çalışmada hükümet ajanslarının kriz sonrası uzun vadeli iletişim stratejilerinde eksiklikler olduğu ve bu durumun, yeniden inşa sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Tagliacozzo, 2018). İletişim eksikliğinin varlığı, bilginin halka etkili bir şekilde iletilmesi ve destek hizmetlerinin koordinasyonu açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Nitekim, Polonya'daki bir çalışmada (Rutkowski, 2022) koruyucu ailelerin karşılaştığı sorunların devlet kurumları tarafından yeterince duyulmadığı ve bu durumun ailelerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersizliğe yol açtığı belirtilmiştir. İletişim eksiklikleri, kriz dönemlerinde bu ailelerin yeterli desteği almasını engellemekte, bu da hem çocuklar hem de aileler için ek zorluklar yaratmaktadır (Rutkowski, 2022). Bu çalışmadaki katılımcıların tamamı deprem sonrası ASHB ile iletişim kuran koruyucu annelerdir. Afet sonrasında sürecin hızlı olması ve iletişimin kesintisiz şekilde ilk andan itibaren kurulması ebeveynlerin olumlu geri bildirim vermelerini sağlamış olabilir. Araştırma sonuçları Türkiye'de ASHB'nin krize müdahale, afet sonrası koordinasyon ve takip sürecinde koruyucu ailelere etkili bir yardım sistemi sunduğu ve koruyucu aileler ile ilgili kurum arasındaki iletişimin güçlü bir şekilde devam ettiği yönünde değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre, afetin etkisi ile psikolojik olarak baş etmek için katılımcılar ebeveyn rolünü hatırlama, sosyal destek arama, uzman desteği alma, günlük yaşama devam etme, maneviyata yönelme, farkındalık-kendine güvenmek ve sosyal etkinliklere katılma gibi yollara başvurdıklarının belirlenmesidir. Alanyazında da deprem sonrası psikolojik etkilerle başa çıkmak için sosyal destek arama, uzman desteği alma, rutinleri sürdürme, sosyal etkinliklere katılma gibi faktörlerin önemli değişkenler olduğu vurgulanmaktadır (Kang vd., 2021; Yumbul vd., 2018). Örneğin, Gür (2024) deprem sonrası travma semptomları, başa çıkma mekanizmaları ve sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arayışının, travma sonrası stres seviyelerini anlamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Buna göre sosyal destek,

travmanın etkilerini hafifletmede kritik bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Yine Ekvador'da yapılan bir çalışma (Bertinelli vd., 2023), depremlerin kısa vadeli ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, depremler sonrasında sosyal dayanışmanın arttığını, bunun da yaşam memnuniyeti ve dini uygulamalarda artışa yol açtığını göstermiştir. Bu durum, toplum/sosyal destek bağlarının güçlendirilmesinin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bun çalışmada “farkındalık ve kendine güvenmek” alt teması ile katılımcıların psikolojik büyümeye dair vurgu yaptıkları görülmektedir. Örneğin bir katılımcı: “*Dayanıklılığım arttı. Hayat devam ediyor, en zorunu yaşadık. Büyük konuşmak istemem ama önceki gibi değilim. Gelecek şeylere daha hazırım sanki.*” sözleri ile travma sonrası psikolojik büyümeyi ifade etmiştir.

Afetin etkisi ile psikolojik baş etmek için ebeveyn rolünü hatırlamak araştırmanın bir diğer sonucudur. Araştırmalar, annelerin bu zorlu süreçte hem ailelerini desteklemekte hem de topluluklarına katkı sağlamakta nasıl önemli roller üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Güney Kore'de çevrim içi gerçekleştirilen bir anne topluluğu grup çalışması, annelerin afet sonrası dayanıklılıklarını artırmada ve riskleri önlemede kritik bir rol oynamıştır (Kang vd., 2021). Nepal'de kadın gruplarının afet risk azaltma ve topluluk direnci üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma ise annelik rolünün topluluk dayanıklılığını artırmada nasıl kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kadınlar, hem kendi ailelerine hem de topluluklarına yönelik sorumlulukları üstlenerek afet sonrası iyileşmeye önemli katkılarda bulunmuşlardır (Khatrı vd., 2023). Bu anlamda alanyazında yer alan araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda koruyucu annelik rolünün topluluk dayanıklılığını artırmada ve uzun vadeli iyileşmeyi desteklemede hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak annelik sorumluluğu ile baş ederken bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmemesi de önemlidir (Hays, 1996). Nitekim bu araştırmanın bir diğer sonucuna göre, afetin etkisi ile psikolojik olarak baş etmek için katılımcıların uzman desteği aradığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, 2011 Van Depremi sonrası konteyner kentte yaşayan annelerin deneyimlerini inceleyen bir çalışma (Yumbul vd., 2018), annelik rolünün travma sonrası ne kadar karmaşık hale geldiğini göstermektedir. İlgili araştırmada anneler, yaşadıkları psikolojik

travmanın çocuklarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini ancak psikolojik destekle bu sürecin üstesinden geldiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Schonfeld ve Demaria (2020), çocuklara ve ailelere yönelik psikososyal desteğin özellikle annelerin travma sonrası başa çıkma süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ifade etmekte ve bu tür desteklerin, özellikle annelerin psikolojik dayanıklılığını artırmada etkili olacağını açıklamaktadırlar. Bu araştırmalar, afet sonrası annelerin uzman desteği almasının, hem kendi psikolojik sağlığı hem de çocuklarına olan sorumluluklarını yerine getirme kapasiteleri üzerinde kritik bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer teması afet sonrası “psikofizyolojik durum”dur. Bu temanın altında “duygusal durum”, “bilişsel durum” ve “davranışsal durum” kategorileri ortaya çıkmıştır. Deprem sonrasında bireylerin yaşadığı duygusal durumlar, genellikle travmatik deneyimlerin ve belirsizliklerin etkisiyle karmaşık ve yoğun bir yapıya sahiptir. Örneğin, Grimm vd. (2012) yaptıkları çalışmada, afet mağdurlarında özellikle ilk aylarda yoğun korku ve kaygı belirtileri görüldüğünü belirtmektedirler. Bu duyguların, kişinin günlük işlevselliğini ve sosyal ilişkilerini önemli şekilde etkileyebildiği vurgulanmaktadır. İtalya depreminden sonra yapılan bir araştırma, bireylerin deprem anında ve sonrasında korku, çaresizlik, endişe ve dehşet gibi duygusal tepkilerin sıkça görüldüğünü ortaya koymaktadır (Prati vd., 2012). Öte yandan, Norris vd.’nin (2002) meta-analiz çalışması, travmatik olaylara maruz kalan bireylerin önemli bir bölümünün uzun vadede anksiyete bozuklukları geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yine depremlerden sonra yas sürecinde olan ebeveynler arasında yüksek oranda depresyon görülebilmektedir (Cao vd., 2013). Afet sonrasında bireylerin bilişsel durumları incelendiğinde ise alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Buna göre, Özdemir vd.’nin (2015), depremden sağ kurtulan bireylerde TSSB, dissosiyasyon, yaşam kalitesi, umutsuzluk ve intihar düşünceleri arasındaki ilişkileri ele aldığı çalışmada umutsuzluğun özellikle yüksek TSSB semptomlarına sahip bireylerde yaygın olduğu ve bireylerin yaşam kalitesini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kartol vd.’nin (2023) Türkiye’de 2023 depremlerinden sağ kurtulan yetişkinlerde geleceğe dair kaygı ve karamsarlık düzeylerini inceledikleri çalışmada, katılımcıların yüksek düzeyde geleceğe yönelik kaygı yaşadığı ortaya konmuştur. Afet sonrası davranışsal durum açısından incelendiğinde

ise kaçınma belirtileri, travmatik olayların ardından bireylerin stresle başa çıkma mekanizmalarından biri olarak ortaya çıkabilmektedir. Many vd. (2012) kaçınmanın başlangıçta bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olabileceğini ancak bu davranışın uzun vadede patolojik hale gelmesi durumunda, duygusal sıkıntı, depresyon ve TSSB artırabileceğini belirtmektedirler. İtalya depremi sırasında ve sonrasında bireylerin yaşadığı duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelendiği araştırma bulguları arasında, ağlama davranışının, özellikle korku ve çaresizlik hisleriyle ilişkili olarak sıklıkla gözlemlendiği yer almaktadır (Prati, 2012). Bu bağlamda araştırma sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde alanyazında yer alan bilgilerin birbirini doğrular nitelikte olduğu ve afet deneyiminin bireyleri bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak çok çeşitli şekilde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu katılımcıların afet sonrası ebeveyn olarak ihtiyaçları ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre “psikososyal ihtiyaçlar” ve “çocuğun gereksinimlerini yerine getirmeye yönelik ihtiyaçlar” katılımcılar için öne çıkmaktadır. Aile kaynaklarının kaybı, başa çıkma stratejileri ve sosyal destek, depremlerden sonra psikolojik sıkıntı ile ilişkilidir (Sattler, 2006). Deprem sonrasında koruyucu aile olmak, hem duygusal hem de psikolojik açıdan oldukça karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte koruyucu ailelerin karşılaştığı temel zorluklar arasında, travma yaşamış çocukların bakımıyla başa çıkmak, duygusal dayanıklılık geliştirme ihtiyacı ve sürekli değişen yerleşimlerin yaratabileceği psikolojik stres bulunmaktadır (Fisher ve Chamberlain, 2000). Deprem sonrası anneler, hem kendi ruh sağlıklarını korumak hem de çocuklarına gereken desteği sağlayabilmek için yoğun bir psikososyal destek ihtiyacı duyarlar (Norris ve Stevens, 2007). Nishihara vd. (2018) annelerin, özellikle afet sonrası yeni bir çevreye alışma sürecinde, sosyal destek ağlarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Liang vd. (2022), Wenchuan depremi sonrasında annelerin yaşadığı travmanın, çocuklarının depresif semptomları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, annelerin travmaya maruz kalmasının, çocukların ruh sağlığını olumsuz etkilediğini ve bu süreçte annelerin psikososyal destek almasının önemini ortaya koymaktadır. Başka bir çalışma ise Japonya'daki deprem sonrası kadınların deneyimlerini incelemektedir (Kobayashi vd., 2020). Buna göre, anneler deprem sonrası çocuklarının sağlık hizmetlerine erişimi

konusunda büyük endişeler yaşamış ve bu hizmetlere erişimin sürdürülmesi, hijyenik olanakların sağlanması ve çocuk bakımına yönelik özel alanların oluşturulması gerektiğini vurgulanmışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, alanyazındaki araştırmalar, deprem sonrası annelerin çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamak için yoğun bir desteğe ihtiyaç duyduklarını, psikososyal destek ihtiyaçlarının çok yönlü olduğunu ve bu ihtiyaçların karşılanmasının hem anneler hem de çocukları için kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da afet sonrası ebeveyn-çocuk ilişkileri ile ilgilidir. Katılımcılar “psikolojik zorlukların ilişkiye yansması” ve “ebeveyn-çocuk ilişkisinin güçlenmesi” şeklinde etkiler bildirmişlerdir. Proctor vd. (2007) ani bir şekilde ortaya çıkan ve yıkıcı sonuçları olabilen depremin ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Yumbul vd. (2018), 2011 Van Depremi sonrası konteyner kentte yaşayan annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerini incelemiş ve anneler, yaşadıkları travmanın çocuklarına karşı daha agresif ve mesafeli olmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Hausman vd. (2020) ise doğal afetler sonrası hem annelerin hem de çocukların depresyon ve anksiyete gibi belirtiler geliştirebileceğini ve anne ve çocukların bu belirtileri birbirlerine aktararak sürecin daha karmaşık bir hal alabileceğini bildirmektedirler. Bununla birlikte, büyük travmatik olaylar sonrasında, ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki etkiler hem olumsuz hem de olumlu şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bogdan vd.’nin (2023) bir sel felaketinden sonra aile dayanışması ve direncinin nasıl artırılabilirliğini inceledikleri araştırma sonucuna göre iletişim, çatışma çözme ve başa çıkma becerilerinin ailelerin bir arada kalmalarını ve felaketin getirdiği stresi azaltmalarını sağladığı saptanmıştır. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde korucu annelerin de biyolojik anneler gibi çocuklarıyla iletişimlerinin afet sonrasında hem olumlu hem de olumsuz yönden etkilenebileceği belirtilebilir.

Bu araştırmanın son bulgusu ise katılımcıların afet sonrası psikososyal destek ihtiyaçları üzerinedir. Buna göre katılımcıların, “çocuğun psikolojik belirtilerine yönelik destek ihtiyaçları” ve “ebeveyn eğitime yönelik destek ihtiyaçları” şeklinde ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Deprem gibi büyük afetlerden sonra ebeveynlerin, çocuklarına en iyi şekilde destek olabilmeleri

için eğitim ve rehberliğe ihtiyaçları vardır (Pfefferbaum vd., 2018). Örneğin, Honda vd. (2019) ebeveynlerin travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtilerinin çocuklarını nasiletkileyebileceğini anlamalarının ve bu belirtilerle başa çıkma stratejileri geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadırlar. Buna göre eğitimlerin, ebeveynlerin çocuklarının kaygı, korku, gece kabusları gibi stres belirtileri karşısında daha bilinçli ve destekleyici olmasını sağlayan işlevi bulunmaktadır. Yine Pfefferbaum vd. (2018) çocukların travma sonrası çeşitli davranışsal tepkiler sergilediğini ve ebeveynlerin bu tepkilere nasıl yanıt vermesi gerektiğini bilmediklerinde zorluklar yaşayabileceğini belirtmektedirler. Davranış yönetimi eğitiminin ise ebeveynlerin bu tür davranışları uygun doğru tepki verme konusunda bilgi sahibi olmaları konusunda destekleyici olacağını açıklamaktadırlar. Schonfeld ve Demaria (2020) ise çocukların travma sonrası duygusal tepkilerini tanımanın ve onlara duygusal destek sağlamanın ebeveynlerin öğrenmesi gereken temel beceriler olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre, eğitimlerin, ebeveynlerin çocuklarıyla duygusal bir bağ kurmalarına, çocukların endişelerini ve korkularını paylaşımlarına yardımcı olacağı açıklanmaktadır. Özetle, ebeveynlerin afet sonrası ihtiyaç duydukları konularda güçlendirilmesinin hem onların hem de çocuklarının ruh sağlığını koruma ve iyileştirme sürecinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarının sadece annelerden oluşması sebebiyle elde edilen veriler sadece koruyucu anneler bağlamında değerlendirilebilmektedir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise görüşmelerin çevrim içi gerçekleştirilmesi sebebiyle internet erişimi olan annelere ulaşılmış olmasıdır. İnternet erişimi olmayan koruyucu anneler çok daha farklı sorunlar yaşıyor olabilirler. Çalışmanın üçüncü sınırlılığı ise nitel görüşme ve içerik analizi olmasına yöneliktir. Buna göre, nitel görüşmelerde, katılımcıların verdikleri yanıtlar, araştırmacının subjektif yorumlarına bağlı olarak farklı şekilde anlamlandırılabilir, bu da sonuçların genellenebilirliğini kısıtlayabilir (Smith, 2015). Ayrıca, nitel görüşmelerin sınırlı sayıda katılımcı ile yapılması, elde edilen bulguların geniş kitlelere uygulanabilirliğini sınırlar (Guest, vd., 2006). Çalışmanın içsel geçerliliği, görüşmelerin derinlemesine yapılmasına rağmen, katılımcıların geriye dönük anlatımlarına dayandığı için etkilenebilir (Maxwell, 2012).

Son olarak, içerik analizinde, veri kodlama süreci yoruma dayalı olduğu için sonuçların farklı araştırmacılar tarafından tutarlı bir şekilde tekrarlanabilirliği düşük olabilir (Krippendorff, 2018).

Yukarıdaki sınırlılıklarla birlikte 2023 Kahramanmaraş Depremi sonrası koruyucu annelerle gerçekleştirilen ilk çalışma olan bu araştırmanın sonuçlarından çeşitli şekillerde yararlanılabilir. İlk olarak bu araştırma nitel bir desenle yürütülmüştür ve zengin veri sağlamaktadır. Bununla birlikte koruyucu annelerin yaşam deneyimlerinin zamanla nasıl değiştiğini incelemek için gelecekte farklı araştırma desenlerinde (örneğin, karma veya boylamsal) daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, koruyucu annelik sürecindeki değişiklikleri daha iyi anlamaya ve uzun vadeli etkileri değerlendirmeye yardımcı olabilir. Araştırmanın bulguları alanyazınla benzer olarak (Honda vd., 2019; Pfefferbaum vd., 2018; Schonfeld ve Demaria, 2020) afet sonrası ebeveynlerin güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Deprem gibi travmatik olaylar sonrasında ebeveyn-çocuk ilişkilerinin güçlendirilmesi, hem çocukların hem de ebeveynlerin psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkiler oluşturabilir (Proctor vd., 2007). İletişim, işbirliği ve psikososyal destek mekanizmaları, aile üyelerinin bu tür zorlu süreçlerden daha güçlü çıkmalarına yardımcı olabilir. Aile bağlarının güçlendirilmesi, özellikle bu tür olayların olumsuz etkilerini hafifletmek için kritik bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Pfefferbaum vd., 2018). Annelerin duygusal dayanıklılığını artırmak, sosyal destek ağlarını güçlendirmek ve uygun psikososyal müdahaleleri sağlamak, deprem sonrası ebeveyn olarak iyileşme süreçlerinin başarılı olmasına önemli katkılar sunabilir. Bu nedenle, bireysel ve/veya grup çalışmaları yöntemiyle orta ve uzun vadede de koruyucu annelere psikososyal destek hizmetleri sunulabilir ve bu çalışmaların etkililiği sınanabilir.

Çocuğun afet sonrası refahı, aile ve toplumla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır ve ruh sağlığı uzmanları konuyla ilgili önemli katkılarda bulunabilirler (Margolin vd., 2010). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, okullarda psikolojik danışmanlar tarafından koruyucu annelere yönelik psikososyal destek çalışmalarının içeriği koruyucu aile olma, afet sonrası çocukla iletişim ve çocuğa destek sunma konuları ile zenginleştirilebilir. Ebeveynlerin konuya yönelik farkındalıklarını arttırmak amacıyla psikoeğitim

programları düzenlenebilir. Bu eğitimlerin içeriği travma sonrası yaşama uyum, çocuklarda görülebilen davranış problemleri ve afet sonrası çocukla sağlıklı iletişim kurma gibi konuları kapsayabilir. MEB genel hedefleri, il ve ilçelerin yerel hedefleri ve okulların özel hedefleri kapsamında koruyucu aile olma ve afet sonrası ebeveyn-çocuk ilişkileri önemli bir hedef olarak ele alınabilir. Afet yaşamış çocukların dezavantajlı oldukları bilinerek bu öğrencilerle etkileşimde okul personeli, öğretmen ve okul yöneticilerine birlikte hareket ederek seminerler verilebilir. Deprem sonrası kaygı yaşamaya devam eden ebeveynlerin çocukları risk altında olmaları nedeniyle psikolojik danışmanlar tarafından afet sonrası yaşam ve güçlenme konusunda kendilerine ve ailelerine destek sunulabilir. Çocuklara ve ailelere sunulan destek mekanizmalarının güçlendirilmesinde ve koruyucu aile sisteminin kurumsal kapasitesinin güçlendirilecek model önerilerinde araştırma bulgularının sonuçları dikkate alınabilir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı. (Çev: Köroğlu, E.) Hekimler Yayın Birliği.
- Bertinelli, L., Mahe, C., and Strobl, E. (2023). Earthquakes and mental health. *World Development*, 169, 106283–106283. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106283>
- Bogdan, E. A., McDonald-Harker, C., Bassi, E. M., and Haney, T. J. (2023). Holding together after disaster: The role of social skills in strengthening family cohesion and resilience. *Family Relations*, 72(4), 2194–2214. <https://doi.org/10.1111/fare.12791>
- Boğdan, R.C. ve Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., and Greca, A. M. L. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>
- Bulut, S. (2009). Depremden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yaş ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 43–51.
- Cao, X., Jiang, X., Li, X., Lo, M. J. H., Li, R., and Dou, X. (2013). Perceived family functioning and depression in bereaved parents in China after the 2008 Sichuan earthquake. *Archives of Psychiatric Nursing*, 27(4), 204–209. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2013.04.001>
- Carrier, A., Corneille, O., and Yzerbyt, V. (2023, October 28). The Phenomenology of Social Perception: Sociability and Morality Perceptions map onto Experiences of Pleasure and Threat. <https://doi.org/10.31234/osf.io/cmqq2y>
- Certel, N. (2019). Koruyucu aile derneklerine üye olan koruyucu ailelerin bu modele ilişkin deneyim ve değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 147–165. <https://doi.org/10.33417/tsh.516772>
- Chemtob, C. M., Nomura, Y., Rajendran, K., Yehuda, R., Schwartz, D., and Abramovitz, R. A. (2010). Impact of maternal post-traumatic stress disorder and depression following exposure to the September 11 attacks on preschool children's behavior. *Child Development*, 81(4), 1129–1141. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01458.x>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. New York: Sage Publications.

- Deutsch, R., Drozd, L., and Ajoku, C. (2020). Trauma-informed interventions in parent-child contact cases. *Family Court Review*, 58(2), 470–487. <https://doi.org/10.1111/fcre.12483>
- Eysenbach, G. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*, 324(7337), 573–577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Fisher, P.A., and Chamberlain, P. (2000). Multidimensional treatment foster care: A program for intensive parenting, family support, and skill building. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 155–164. <https://doi.org/10.1177/106342660000800303>
- Ghaderi, S. (2023). Phenomenological studies. *Springer Texts in Education*, 377–382. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_58
- Giannakopoulos, G., and Kolaitis, G. (2021). Sleep problems in children and adolescents following traumatic life events. *World Journal of Psychiatry*, 11(2), 27–34. <https://doi.org/10.5498/wjpv.11.2.27>
- Gil-Rivas, V., Holman, E. A., and Silver, R. C. (2004). Adolescent Vulnerability following the September 11th Terrorist Attacks: A Study of Parents and their Children. *Applied Developmental Science*, 8(3), 130–142. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0803_3
- Grimm, A.L., Hulse, M., and Schmidt, P.S. (2012) Post- and peri-traumatic stress in disaster survivors: an explorative study about the influence of individual and event characteristics across different types of disasters. *European Journal of Psychotraumatology*, 3(7382), 1–9. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v3i0.7382>
- Groome, D., and Soureti, A. (2004). Post-traumatic stress disorder and anxiety symptoms in children exposed to the 1999 greek earthquake. *British Journal of Psychology*, 95(3), 387–397. <https://doi.org/10.1348/0007126041528149>
- Guest, G., Bunce, A., and Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gür, G.C. (2024). Shattered ground, resilient souls: examining coping strategies, social support, and earthquake exposure's effects on post-traumatic stress disorder symptoms among adolescent and young adults survivors of the 2023 earthquake in Türkiye. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05995-6>
- Hagiwara, D., Watanabe, A., Kamei, K., and Goldman, G. H. (2016). Epidemiological and genomic landscape of azole resistance mechanisms in Aspergillus fungi. *Frontiers in Microbiology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2016.01382>
- Hausman, E.M., Black, S.R., Bromet, E., Carlson, G.A., Danzig, A.P., Kotov, R., and Klein, D.N. (2020). Reciprocal effects of maternal and child internalizing symptoms before and after a natural disaster. *Journal of Family Psychology*, 34(7), 836–845. <https://doi.org/10.1037/FAM0000653>

- Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale University Press.
- Hitchcock, C., Goodall, B., Sharples, O., Meiser-Stedman, R., Watson, P., Ford, T., and Dalgleish, T. (2021). Population prevalence of the post-traumatic stress disorder subtype for young children in nationwide surveys of the British general population and of children in care. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(10), 1278–1287. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.12.036>
- Honda, Y., Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., Okuyama, M., Ono-Kihara, M., and Kihara, M. (2019). Long-term impact of parental post-traumatic stress disorder symptoms on mental health of their offspring after the great east Japan earthquake. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 496–496. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2019.00496>
- İlhan, N., Aykal, D., and Erbaş Özil, M. (2024). Deprem sonrasında kullanılan geçici barınma birimlerinin yerleşim düzeni bağlamında ergonomik analizi. *Journal of Architectural Sciences and Applications*, 9, 245–269. <https://doi.org/10.30785/mbud.1334397>
- Kang, M.H., Moon, J.W., Je, B., Ji-Bum, K., and Chung, H. (2021). The social movement of an online community of mothers during a disaster: An analysis of the mom-café in Pohang, Korea. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 65, 102579. <https://doi.org/10.1016/J.IJDRR.2021.102579>
- Kartol, A., Üztemur, S., and Yaşar, P. (2023). ‘I cannot see ahead’: psychological distress, doomscrolling and dark future among adult survivors following Mw 7.7. and 7.6 earthquakes in Türkiye. *BMC Public Health*, 23. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17460-3>
- Khatri, R.J., Tippet, V., and Durham, J. (2023). The role of self-help women’s groups in disaster risk reduction and community resilience in Nepal. *Prehospital and Disaster Medicine*, 38, 71–72. <https://doi.org/10.1017/S1049023X23002121>
- Kobayashi, N., Nemoto, H., Seto, M., Sato, S., Kikuchi, S., Honda, N., Suzuki, T., Sato, K., Sugawara, J., Ito, K., Kayano, R., Ozaki, N., Beadling, C.V., Kelman, I., Imamura, F., Matsuoka, H., and Tomita, H. (2020). Experiences of perinatal women and public healthcare providers in a community affected by the great east Japan earthquake and tsunami: Concerns that must be considered for the mental healthcare of perinatal women in post-disaster settings. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 1-8. <https://doi.org/10.1016/J.IJDRR.2020.101767>
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (4th ed.). New York: Sage Publications.
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., and Prinstein, M. J. (1996). Symptoms of post-traumatic stress in children after Hurricane Andrew: A prospective study. *Journal*

- of Consulting and Clinical Psychology*, 64(4), 712–723. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.64.4.712>
- Liang, Y., Zhao, Y., Zhou, Y., and Liu, Z. (2022). How Maternal trauma exposure contributed to children's depressive symptoms following the wenchuan earthquake: A multiple mediation model study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16881–16881. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416881>
- Many, M., Cross, T., Michelle, H., Moore, B., Rosenburg, Z., Howard, J., and Osofsky, J. (2012). The function of avoidance in improving the understanding of disaster recovery. *Journal of Human Behavior in The Social Environment*, 22(4), 436–450. <https://doi.org/10.1080/10911359.2012.664974>
- Margolin, G., Ramos, M. C., and Guran, E. L. (2010). Earthquakes and children: The role of psychologists with families and communities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0018103>
- Masten, A. S., and Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child Development: Introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x>
- Maxwell, J. A. (2012). A realist approach for qualitative research. *SAGE Publications*. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.006>
- McLaughlin, K.A., Colich, N.L., Rodman, A.M. and Weissman, D.G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC Medicine*, 18(96), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01561-6>
- McMillen, J. C., North, C. S., and Smith, E. M. (2000). What parts of PTSD are normal: Intrusion, avoidance, or arousal? Data from the Northridge, California, earthquake. *Journal of Traumatic Stress*, 13(1), 57–75. <https://doi.org/10.1023/a:1007768830246>
- Moustafa, K. (2024). Tent-cities: A resilient future urban solution to live and mitigate earthquake damages. *Cities*, 145, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2023.104696>
- Nishihara, M., Nakamura, Y., Fuchimukai, T., and Ohnishi, M. (2018). Factors associated with social support in child-rearing among mothers in post-disaster communities. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 23(1), 58–58. <https://doi.org/10.1186/S12199-018-0747-7>
- Norris, F. H., and Stevens, S. P. (2007). Community resilience and the role of the family in post-disaster recovery: *Psychiatric Clinics of North America*, 30(3), 419–435.
- Norris, F., Friedman, M., Watson, P., Byrne, C., Diaz, E., and Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65, 207–239.

- Oswald, S. H., Heil, K., and Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: A review of the literature. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 462–472. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp114>
- Özdemir, O., Boysan, M., Güzel, P., and Özdemir, E.Y. (2015). Relationships between post-traumatic stress disorder (PTSD), dissociation, quality of life, hopelessness, and suicidal ideation among earthquake survivors. *Psychiatry Research-Neuroimaging*, 228(3), 598–605. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2015.05.045>
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9–34.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. New York: Sage Publications.
- Pfefferbaum, B., Simic, Z., and North, C.S. (2018). Parent-reported child reactions to the September 11, 2001 World Trade Center Attacks (New York USA) in relation to parent post-disaster psychopathology three years after the event. *Prehospital and Disaster Medicine*, 33(5), 558–564. <https://doi.org/10.1017/S1049023X18000869>
- Prati, G., Catufi, V., and Pietrantonio, L. (2012). Emotional and behavioural reactions to tremors of the Umbria-Marche earthquake. *Disasters*, 36(3), 439–451. <https://doi.org/10.1111/J.1467-7717.2011.01264.X>
- Proctor, L. J., Fauchier, A., Oliver, P. H., Ramos, M. C., Rios, M. A., and Margolin, G. (2007). Family context and young children's responses to earthquake. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 941–949. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01771.x>
- Ruggiero, R. M. (2018). Chronic critical illness: the limbo between life and death. *The American Journal of the Medical Sciences*, 355(3), 286–292. <https://doi.org/10.1016/j.amjms.2017.07.001>
- Rutkowski, J. (2022). Powiatowe centrum pomocy rodzinie w perspektywie kryzysów pieczy zastępczej. W stronę transformacji działania. *Kultura, Społeczeństwo, Edukacja*, 21(1), 93–115. <https://doi.org/10.14746/kse.2022.21.7>
- Sattler, D. N. (2006). Family Resources, Family Strains, and Stress Following the Northridge Earthquake. *Stress, Trauma, and Crisis*, 9(3–4), 187–202. <https://doi.org/10.1080/15434610600854038>
- Schonfeld, D. J., and Demaria, T. (2020). Supporting children and families in the aftermath of disasters. In *Springer eBooks* (pp. 289–300). https://doi.org/10.1007/978-3-030-43428-1_12
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201>

- Shonkoff, J. P., and Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3rd ed.). New York: Sage Publications. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0214-1>
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Koruyucu aile resmi internet sitesi. İllere göre koruyucu aile istatistikleri. <https://aile.gov.tr/koruyucuaile/illere-gore-koruyucu-aile-istatistikleri/>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). SBB deprem sonrası değerlendirmeleraporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-%20Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- Tagliacozzo, S. (2018). Government agency communication during post-disaster reconstruction: Insights from the Christchurch earthquakes recovery. *Natural Hazards Review*, 19(2), 04018001. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)NH.1527-6996.0000283](https://doi.org/10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000283)
- Weems, C. F., and Overstreet, S. (2008). Child and adolescent mental health research in the context of Hurricane Katrina: An ecological needs-based perspective and introduction to the special section. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 487–494. <https://doi.org/10.1080/15374410802148251>
- Yanardağ, R. (2024). Konteyner kentte yaşayan depremzede ergen bireylerin temel sorun ve ihtiyaçlarının keşfedilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 1-22. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1369894>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yumbul, Ç., Wieling, E., and Çelik, H. (2018). Mother–child relationships following a disaster: The experiences of Turkish mothers living in a container city after the 2011 Van earthquake. *Contemporary Family Therapy*, 40(3), 237–248. <https://doi.org/10.1007/S10591-017-9445-7>

QUALITATIVE RESEARCH ON THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY VISUALLY IMPAIRED WOMEN IN WORKING LIFE

Burak Can KORKMAZ¹

Deniz TANRISEVEN²

Abstract

Today, disadvantaged groups that enter employment experience various problems. In this sense, the difficulties encountered by disabled persons and women separately have been examined in detail in the literature. However, no study investigates the problems experienced by visually impaired women as a specific group in employment. Intersectionality theory suggests that being a woman and being disabled intersect, so more complex problems emerge for them in employment. Detailing these problems is crucial for policy suggestions. Therefore, this article investigates the difficulties encountered by visually impaired women who have been actively working for at least five years. An interpretive phenomenology approach was used in this research. In sample selection, a criterion sampling method was used to reach both visually impaired and female individuals. This study was conducted with 20 visually impaired women, and data were obtained using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. According to the results of the study, the difficulties encountered in working life by visually impaired women working in a full-time job were found to be "flawed work system", "lack of knowledge and awareness among co-workers and managers", "the glass ceiling problem", "self-confidence problem as a result of segregation", "barriers in the community leading to segregation", "access issues".

Key Words: *Disability, work life, visually impaired women, intersectionality*

¹ Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: bc.korkmaz@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7122-9289

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Politika Anabilim Dalı, E-posta: deniz.tanriseven@gmail.com, ORCID: 0009-0006-5248-1055

KORKMAZ B.C., TANRISEVEN D. (2025). Qualitative Research on the Challenges Encountered by Visually Impaired Women in Working Life. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 25(66), 207-237. DOI:10.21560/spcd.vi. 1558149

GÖRME ENGELLİ KADINLARIN ÇALIŞMA HAYATINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Öz

Günümüzde istihdam dezavantajlı bireyler için önemli bir olanak olması yönüyle dikkat çekmektedir. Fakat istihdama giren dezavantajlı grupların çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda engelli bireylerin ve kadınların ayrı ayrı yaşadıkları sorunlar literatürde ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bununla birlikte spesifik bir grup olarak görme engelli kadınların istihdamda yaşadıkları sorunları inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu dezavantajlı grubun ihmal edildiği bildirilmektedir. Kesişimsellik teorisi çerçevesinde hem engelli hem de kadın olmanın sonucunda istihdamda daha büyük sorunlarla karşılaştıkları literatür tarafından tespit edilmiş olup bu sorunların ayrıntılandırılmasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu makale kapsamında en az beş yıldır aktif olarak çalışan görme engelli kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklem seçimi konusunda hem görme engelli hem de kadın bireylere ulaşılması amacıyla ölçüt örneklem yönetimi kullanılmıştır. Bu çalışma 20 görme engelli kadın ile gerçekleştirilmiş olup açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre tam zamanlı bir işte çalışan görme engelli kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları güçlükler "kusurlu çalışma sistemi", "iş arkadaşları ve yöneticiler arasında bilgi ve farkındalık eksikliği", "cam tavan sorunu", "ayrımcılığın sonucu olarak ortaya çıkan özgüven sorunu", "ayrımcılığa yol açan toplumdaki engeller", "erişim sorunları" olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, çalışma hayatı, görme engelli kadınlar, kesişimsellik

INTRODUCTION

The inclusion of disabled persons in the labor market is essential for inclusive economic growth and is one of the Sustainable Development Goals of the United Nations (Kim et al., 2025). Disabled persons need to be integrated into the workforce to lead healthy lives with a high quality of life in humane conditions without relying on dependency or being segregated from society (Çevik and Özkul, 2022). When employed, disabled persons enhance their social relationships, earn income, and gain social status (Özçatal and Aşkın, 2022). Because individuals' self-esteem grows through employment, their quality of life significantly improves (Önol and Dönmez, 2021). Moreover, as disabled individuals achieve greater independence through employment, their families' worries about their future tend to lessen (Efeoğlu and Kılınçarslan, 2021). Given the numerous benefits of employment for disabled persons, it is crucial for them to enter the workforce.

Many disabled persons, despite wanting to work, face obstacles in finding employment. Even when they do secure a job, they often encounter challenges in maintaining it (Shaw et al., 2022). In this regard, in addition to social policies for the difficulties they experience, there is also a need to break down prejudices in society (Polat et al., 2020). Employers' attitudes are among the most common problems faced by disabled persons (Bezyak et al., 2024; Derbyshire et al., 2024). In specific sectors, such as the hotel industry, there is greater resistance to employing disabled persons (Hui et al., 2021). Considering the general employment, they have much less chance than those without disabilities (Van Der Zwan and De Beer, 2021). Thus, disabled persons face more significant difficulties in entering and maintaining employment than those without disabilities.

Today, the employment of disadvantaged groups is a significant problem in many countries around the world (Acar and Findikli, 2020; Çetin ve Çiçek, 2024). Disabled persons are among these disadvantaged groups, and the problems they experience in employment are well-established (Babikian and Hamdani, 2023; Bhanushali, 2016). Disabled persons' problems in employment are low wage (Ambuj and Anna, 2017), significant discrimination (Hutchinson et al., 2021), intolerance workplaces (Vornholt et al., 2018), limited physical access to

the workplaces (Darcy, Taylor and Green, 2016), adverse working conditions (Lindeboom, Llena-Nozal and Klaauw, 2016), non-standard contracts (Jetha et al., 2020), bad jokes (Orhan and Uysal, 2019), stigmatization (Doğu, 2020), low skilled jobs (Ababneh, 2016), reluctant family members (Bualar, 2015), and communication problems (Kalkan and Karabulut, 2021). Taken all together, disabled employees are more likely to hold lower status in the workplace as compared to non-disabled employees (Salam et al., 2021; Lindsday et al., 2019). That is why they need protective policies and empowerment programs to be more employed in favorable conditions (Adams, 2021; Baciú and Lazar, 2017; Xiang, 2020). Similarly, another disadvantaged group with numerous employment problems is women (Abdelhadi and England, 2019; Chatterjee and Vanneman, 2022).

Today's societal changes and the growing number of educated women have resulted in more women joining the workforce. Nonetheless, Aycil (2024) claims numerous factors hinder women's promotions in the workplace. In this sense, Akgemici et al. (2019) put forward that there are invisible obstacles that make it difficult for women to reach management levels in organizations governed by men's rules. Therefore, women are part of disadvantaged groups and face employment challenges.

The differences between disabled and non-disabled individuals are quite similar to those between men and women, as highlighted in the literature (Buz and Karabulut, 2015; Cohen-Mitchell, 2020; Chikate, 2020; Haykır, 2020). In this sense, women face very different and major problems in employment compared to men (Brini, Scherer and Vitali, 2024; Piasna and Plagnol, 2018; Theodossiou and Zarotiadis, 2010). These problems are underestimation of skills (Kapantai, 2019), restrictions (Rao, 2016), hostile environments (Murashima, 2021), non-regular work (Inoue, Nishikitani and Tsurugano, 2016), the gender wage gap (Rajeev and Sinha, 2024), low paid (Sunikka-Blank, 2020), job stress (Amponsaa-Asenso, 2018), less likely to be promoted (Sleiter, 2019). Similar to disabled persons, women also need various policies and empowerment programs to be supported in employment (Çağlar et al., 2023; Hampden, 2015; Özçalık, 2019). In this regard, many efforts and initiatives have taken place to improve the working conditions of

women and disabled persons (Beletskaya and Zotova, 2020; Čavkoska, 2018; Budhwar et al., 2013; Sakız, 2022). Thus, employment conditions for women and disabled persons have improved relatively from the past to present (Cruz, 2024; Opini, 2010; Pujari and Kamble, 2022). Nonetheless, disabled women experience greater and more complex problems in employment than women and disabled persons (Naami, Hayashi and Liese, 2012; Varshney, 2022; Wang and Li, 2018). In this regard, intersectionality theory suggests that being a woman and being disabled intersect, so more complex problems emerge for disabled women (Chan and Hutchings, 2023; Moodley and Graham, 2015). In other words, when the burdens of being disabled and the burdens of being a woman combine, the problems increase exponentially. In this regard, Brown and Moloney (2019) argue that intersection of gender and disability leads to less favorable working conditions for disabled women. Thus, the problems experienced by disabled women in employment emerge as a much larger issue that needs to be addressed.

Numerous studies in foreign literature have examined the difficulties experienced by disabled women in working life (Hirano, Bromley and Lindstrom, 2024; Holnes, 2016; Moloney et al., 2019). Similarly, various studies on the working life of disabled women have been conducted in Turkish literature (Çakır, 2021; Doğu, 2020; Gedikli, 2022). Nonetheless, these studies neglect visually impaired women as a specific disabled group (Daudi, 2018). Similarly, it is thought that there are very few studies on the lives of visually impaired women before the modern age (Capp, 2024). The limited number of information and research makes it critical to examine the lives of visually impaired women. (Backenroth, 1996).

While it is reported that visually impaired women had employment problems approximately 30 years ago (Backenroth, 1996), current studies indicate that these problems continue today (Koral, 2023). Even educated visually impaired women face various problems in the workplace (Raj and Priyadharshini, 2024). For the research on the work life of visually impaired persons, empirical studies have included both genders without any separation (Lund and Cmar, 2019; McDonnall and Tatch, 2021; McKnight, Crudden and McDonnall, 2021; Zapata, 2022). That is why there is a dearth of research on

specifically visually impaired women's work lives. Thus, this study is novel and significant since it addresses a gap in the literature on visually impaired women's work life, particularly in the Turkish context, where there is no empirical study on the work life of specifically visually impaired women.

Thus, the recent article examines the challenges visually impaired women face in the workplace. The research problems of this study are as follows:

1. What are the views of visually impaired women regarding challenges during their work life?
2. What are the views of visually impaired women regarding the impact of visual impairment on their work life?
3. What are the views of visually impaired women regarding the impact of working for at least five years on their lives?

METHOD

In the existing literature, the problems experienced by women and persons with disabilities in work life are well-established separately (Hosseini et al., 2023; Korkmaz, 2023; Rao and Shailashri, 2021; Teborg, Hünefeld and Gerdes, 2024). Nonetheless, visually impaired women have been neglected, especially in the Turkish context. That is why this research has utilized a qualitative method to examine the experiences of these individuals thoroughly. Within the scope of this study, we conducted in-depth interviews with visually impaired women to gain a deeper understanding of their experiences. The participants of this research were selected using criterion sampling, which is a type of purposive sampling. A criterion sampling technique is recommended for participant selection when conducting phenomenological studies (Inanc and Kozak, 2021). If there is a high number of individuals experiencing the identified phenomenon, the criterion sampling technique allows for collecting rich information about the phenomenon (Creswell, 2005).

The qualitative data was evaluated using an interpretative phenomenological approach, which aims to understand how individuals perceive themselves and the world. The interpretative phenomenological approach aims to comprehend and uncover the new meanings of a personal experience that has previously been overlooked (Khazaeipour et al., 2018; Seymour and Clark, 1998). This

approach strives to thoroughly describe and interpret a phenomenon from the perspective of those who are interviewed (Talewar, Cassidy and McIntyre, 2020). In this sense, the interpretative phenomenological approach elucidates participants' subjective experiences within a particular phenomenon, thereby contributing to a deeper understanding of their perspectives (Read, 2013). In other words, it explores how participants experience and derive meaning from the topic under investigation (Pacheco-Zenteno et al., 2021). According to this approach, the researcher carefully examines the transcript from an interpretative perspective (Prosek and Gibson, 2021). Thus, this research uses an interpretative phenomenological approach to delve into the specific experiences of visually impaired women in a typical work life and explores the meaning of these experiences for them.

Sample

This study involved 20 visually impaired women who were employed in full-time positions. In order to reach the participants, the Ankara branch of Altı Nokta Körler Association was visited and volunteer visually impaired women participants were identified. Participants were chosen from visually impaired women who had worked for at least five years. To truly understand the participants' experiences, it is crucial to consider the time they invest in the phenomenon under investigation because the formation of their experience depends on their time investment in work life. Thus, this research study's criteria were gender, visual impairment, and experiencing at least five years of work life. Participants are between the ages of 31 and 59. Among the participants, 2 are middle school graduates, 8 are high school graduates, 1 has an associate degree, and 9 hold university degrees. Out of the participants, 2 are workers, 2 are teachers, and 16 are civil servants.

Prior to the study, the purpose of the research was thoroughly explained to those who were interviewed. Volunteer visually impaired women were informed that their voices would be recorded during the interview. They were assured that the data collected would only be used for research purposes. It was emphasized that the participants' identities would not be linked to the transcripts. Moreover, participants were informed that their involvement in the research was voluntary and that they could terminate their involvement

whenever they wanted. Participants were made to read and sign the consent form in the presence of a sighted individual and an association official. Interviews were held for about 15 minutes. Although more in-depth interviews are needed in phenomenological studies, the fact that the interviews in this study lasted an average of 15 minutes is a limitation of this study. Despite being volunteers and having significant experience with the phenomenon being studied, most participants stated that prolonging the discussion by revisiting the employment issues that have remained unresolved for years was unnecessary. They also expressed concern that, despite being interviewed for many years, they generally do not receive feedback, and the results of the studies are rarely shared. Upon this situation, the purpose of this study was explained to the participants in greater detail. They were informed that the results would be shared with the Ankara Branch of the Altınokta Blind Association upon completion. After the results of the study were obtained, contact was made, and the results were presented. The interviews took place between April and August 2024. To maintain confidentiality, the data collected from voice recordings were assigned numbers instead of using personal information.

Researchers

Researchers have postgraduate education in social policy and have studies on disabled individuals. One of the researchers has expertise in disabled individuals and has specifically studies on the employment of disabled individuals. Before the interviews, the researchers had dialogues with visually impaired women in the Ankara branch of Altı Nokta Körler Association. The researchers went to the Ankara branch of the Altı Nokta Körler Association every Saturday for a total of 9 weeks and witnessed the experiences of visually impaired women by participating in various events. In understanding the phenomenon under investigation, it is crucial for researchers to have face-to-face dialogues with visually impaired women for long periods of time and to have direct studies on this subject.

For phenomenological research, establishing a meaningful relationship between the individuals whose experiences are being examined and the researchers interpreting these experiences is crucial. Researchers in this relationship must set aside their biases and prior beliefs about the emotions

and thoughts they observe to prevent influencing the research (Creswell, 2005). In this regard, bracketing is a technique used by researchers to minimize the influence of their own preconceptions on qualitative research, thereby enhancing the rigor of the research (Habibullah, Mohammed and Hamza, 2023). Bracketing assists phenomenological researchers in abandoning their realities to understand the experience in its purest form (Matua and Van Der Wal, 2015). The researchers held several discussions to examine their preconceptions and beliefs about visually impaired women that stemmed from their previous experiences. Considering these discussions, the researchers proceeded with the study and consciously acknowledged and set aside their biases. They were careful to carry on with the study while being as cautious as possible of their biases.

Data Collection Tool

A semi-structured interview form was developed for data collection in the research. This form was adapted mainly from the questions used in the study conducted by Doğu (2020) on the difficulties of disabled individuals in working life. The form went through a detailed literature review during the preparation phase, and a question pool was created through group work with the researchers' participation. Subsequently, an interview form was created by selecting questions suitable for the research's purpose. After experts examined the questions, necessary adjustments were made. A pilot application was carried out before the study to ensure the comprehensibility of the questions in the created form. In the pilot study, it became clear that the length of the questions made them difficult for the participants to understand. Based on feedback from the pilot study, the question statements were shortened. Following the pilot application with participants, the interview form reached its final version. The form was then applied to other participants without any changes.

The interview guide covered various topics to explore the challenges visually impaired women face in work life. The study aimed to conduct in-depth interviews, during which each participant's voice was recorded. Transcripts of the audio recordings were then extracted and analyzed for thematic content. An application to the Middle East Technical University Applied Ethics Research

Center was made for ethical permission for the research, and approval was obtained (Ethics Committee Protocol Number: 0362-ODTÜİAEK-2023).

Questions included in the interview guide:

- You have been working a full-time job for more than five years. What are the difficulties you have experienced in your job?
- In your opinion, how does your disability affect your work life?
- What does your family expect from your work? How do these expectations affect your work life?
- In what way and how was your life affected when you started your job?
- Do you have fears and concerns about continuing your job? If so, what are they?

Credibility / Transferability / Consistency / Confirmability Studies

In order to ensure the credibility of the research, the researchers conducted pre-interviews with participants to explain informed consent in detail. Then, the participants were asked questions. As with all qualitative studies, it is essential to consider transferability in phenomenological research. Therefore, the research field, the participants, and the methods used to collect and analyze data should be explained in detail for transferability (Foley, Myrick, and Yonge, 2012). This study provided comprehensive explanations of the research process to ensure that its findings can be transferred to other settings. Thus, we provided a detailed explanation of the development of the data collection tool, data collection and analysis, as well as the role of the researchers.

Analysis process

The researchers conducted the data analysis themselves without using any qualitative analysis program. During the analysis phase, the statements of visually impaired women were categorized into main and subcategories using the open coding method until no new categories emerged. In the next step, axial coding was used to establish relationships between the codes identified in the first step. The main themes were identified after two cycles of coding. Quotations from the statements of visually impaired women were included to

illustrate their opinions. The selection of quotations is based on the reflection of similarities.

The expert review technique is one of the most helpful and widely used methods for establishing credibility in qualitative research (Özkan and Gezer, 2024). In this technique, a field expert is consulted to assess whether the researchers have interpreted the data reasonably and if the results align with the collected data (Merriam, 1995). In this study, one expert reviewed the data to validate its credibility. Also, each researcher's coding was compared with the other researcher's to ensure data reliability. In qualitative research, detailed reporting is essential for credibility, and it is recommended to include adequate participant information and direct quotations (Creswell, 2013). That is why detailed information about the participants is provided in this study, including direct quotations. Furthermore, researchers have refrained from using biases and experiences when interpreting research data by bracketing themselves. Additionally, as another method, prolonged engagement involves investing a significant amount of time in the research setting (Hlyva and Schuh, 2003). Thus, researchers utilized prolonged engagement by spending ample time with participants to gain a deeper understanding.

FINDINGS

The identified themes from in-depth interviews with visually impaired women were discussed, with supporting quotes from the interview transcripts. After analyzing qualitative data, we identified six themes related to the challenges visually impaired women encounter during their work lives. These themes are as follows: 1) flawed work system, 2) lack of knowledge and awareness among co-workers and managers, 3) the glass ceiling problem, 4) self-confidence problem as a result of segregation, 5) barriers in the community leading to segregation, 6) access issues.

Theme 1: Flawed work system:

Participants report that the tasks assigned to them at work sometimes conflict with their disabilities. Visually impaired women at work may feel uncomfortable when faced with tasks that ignore their disabilities, and if they cannot get help, these tasks become a significant problem for them.

“Because of my profession, for example, sometimes I am assigned and sent somewhere. I am asked to go to an address I do not know, a place I do not know. While going, thank God, our friends support us. They help us with their own vehicles, and if they do not help, whether we would get into a taxi or fall on the road is never questioned. We go by struggling on our own.” (Participant 4)

“Although our special situation exists in the system, it is ignored every time, and different tasks are requested from us. There are things I can do, there are issues that are beyond my capacity due to my special situation. Unfortunately, this is not taken into consideration.” (Participant 5)

Participants indicate that unsuitable workplaces are a significant problem. They state that they are not only given inappropriate tasks but also do not have the equipment to perform normal tasks. For visually impaired women, even when performing their normal tasks, if the opportunities provided by the workplace are limited if they are given inappropriate tasks, the problem situation can grow exponentially. Lack of opportunities and inconsistent expectations in the workplace are another significant problem for visually impaired women.

“We have been working for many years. But, I mean, everywhere we are is a problem, everywhere is a difficulty. Which one should I tell you and which one should be left? First of all, the workplace is not suitable for the visually impaired women, the equipment is inadequate, and the employer's mentality is another problem. We have been saying this for years, but there is no progress.”

It is emphasized by most participants that visually impaired women can fulfill the requirements of the job in a healthy way if they have the equipment. However, the lack of workplace equipment is another crucial problem. While they are expected to do a certain task when hired, the lack of voice computer support in the workplace makes it difficult for them to demonstrate their competence. Working without equipment means inefficient work for visually impaired women. This situation can be interpreted as they are not making any effort to work, but the equipment they demand is persistently not provided by the workplace. Workplaces pose a problem not only in terms of assigning tasks that exceed their capacities but also in terms of expecting them to work without

providing equipment, thus providing an inappropriate and unproductive work environment for visually impaired women.

“The computers given to us must have at least a voice program. We are trying to do something with our own efforts. We want the institution that employs us to support us in the field of informatics. For example, I have been describing the necessary program to my computer for many years, but I cannot get the workplace to do it.” (Participant 18)

“At my workplace, they tell me, “Since you came here, go write on the computer.” Okay, write. There is no problem with writing on the computer, but the computer is not loud. The environment is not suitable for me. You cannot explain because the environment is not ideal for you.” (Participant 19)

Theme 2: Lack of knowledge and awareness among co-workers and managers:

Participants feel that they are not understood by the people they work with. Visually impaired women who make an effort to be understood do not do this once and encounter the need to explain their situation again at regular intervals throughout their working lives. As a result of the failure to understand the special conditions of visually impaired women, their position in the workplace can be problematized. The fact that their special situations and equal rights are not understood is one of the critical problems of visually impaired women at work.

“The difficulties I experience in my job are, first of all, prejudice, like every disabled person. In other words, I may have to explain myself to my target audience almost every 4 years. In some jobs, due to priorities, positive discrimination is applied, etc. There may be cases where these are perceived incorrectly by my colleagues. In other words, I actually have the same rights as everyone else, but sometimes this can be reflected differently. I am disturbed by these.” (Participant 3)

Visually impaired women's work lives are made more difficult by the prejudice of the people they work with rather than their disability. Visually impaired women can do jobs similar to other employees, but avoiding giving them work can reduce their productivity. They can be instilled with the

belief that they will not be successful or leave their work unfinished. They are not even given tasks where their disability is not a problem. Therefore, the perception that they cannot do things is created, and their position in the workplace is also negatively affected.

“So, actually, the problem is not because we are disabled but because people have prejudice. For this reason, we suffer a lot from it. We experience this distress because we are always seen as incapable of doing something, as not being successful, or as the work given to us being left unfinished.” (Participant 12)

“For example, while I am available, my boss can give a task to another employee. However, I know that job. They are reducing my ability to do it. For example, since they do not give me the job due to my disability, my ability to do it decreases. Hah, I can actually say it like this. When you are at work, you do not do it even though you can do it. However, you know, you can do it but you are disabled. Since they do not bother to ask, they do not understand that you can do it normally.” (Participant 20)

Visually impaired women may experience a self-fulfilling prophecy because their abilities decrease when they are not given the tasks they can do at work. Participants state that when their participation in workplace tasks decreases, they are dragged into a dysfunctional position, resulting in unstable relationships with their managers. For visually impaired women who are restricted to fewer tasks, there are higher expectations for these tasks. For visually impaired women, who are placed in a different position than other working individuals, the negative attitudes of managers cause workplaces to become a more inappropriate and inefficient working environment for them. It is even reported that managers sometimes do not accept the working status of visually impaired women and follow various strategies to force them to leave their jobs.

“If there are problems with your managers, their expectations may be high. In other words, a computer may not be provided to us, or a working environment may not be arranged for us.” (Participant 5)

“What are my concerns? The simplest example, we will come back to the manager. The problem is this. Of course, they cannot insist that we do some

tasks. But naturally, they apply a policy of boredom. They try to make the staff lose their jobs. That is clearly what happens. A policy of intimidation...” (Participant 15)

Theme 3: The glass ceiling problem:

Participants report that they put in a lot of effort to get promoted at work. Similar to other working individuals, visually impaired women work to get a higher status job and set goals such as getting promoted in their current position. However, they are concerned that their chances of getting a better-status job are lower. They state that they are at a disadvantage in terms of getting a better-status job.

“I have no fear about continuing my job, but I can say that I make great efforts to move up and get promoted in my field of work.” (Participant 10)

“Of course, I think I am negatively affected in terms of working in better positions.” (Participant 7)

Visually impaired women report that they suffer from working with prejudiced employees and managers in every workplace or different unit they work in. Even if they break down people's prejudices in their first workplace after a long time, if they get a chance to move up, they encounter new prejudiced people in their new units. Prejudices that other employees do not encounter during their promotion phase can significantly reduce the promotion chances of visually impaired women, creating the glass ceiling problem. More importantly, while visually impaired women try to break the prejudices of individuals in their workplaces, they cannot devote themselves to jobs and promotions because their time and effort are focused on breaking existing prejudices.

“I have fears. For example, when I change institutions. When I move to another institution, I think that I will not be able to get a position and rise while; I will encounter those prejudiced people again and lose time to break their prejudices.” (Participant 12)

Theme 4: Self-confidence problem as a result of segregation:

Participants report that starting and staying in a job significantly increases their self-confidence. The income, socialization, being useful, and

completing certain tasks that come with working life impact self-confidence. Visually impaired women describe work life as a self-confidence-increasing opportunity in the absence of discrimination since it is a place where they can get away from their normal daily routines and gain very different experiences.

“Having financial freedom after starting a job and meeting people who are not disabled, of course, takes you even further. It increases your self-confidence. Frankly, sometimes I forget that I am visually impaired.” (Participant 5)

“I have more self-confidence. It is better to earn my own money and spend it. Of course, there was no problem with getting support from my family, but spending my own money is better.” (Participant 8)

“I can say that getting a job had a very positive effect. First of all, let me say this, self-confidence has been completely gained. Since we have gained our economic freedom, self-confidence has been completely gained. In other words, you have proven yourself in a way.” (Participant 10)

“My life was affected in many ways. At least I gained self-confidence. I was happy to have a job. I tried to stand on my own two feet. Frankly, I had money in my hands.” (Participant 11)

“So, my economic freedom has improved. And based on this, self-confidence is also strengthened.” (Participant 16)

“Well, before I started working, of course I was unhappy. Because I was living alone. When I started working, I became happier. I became more self-confident, my self-confidence improved a little more, I became stronger.” (Participant 18)

Visually impaired women notice the negative thoughts and expectations of failure of other employees in the workplace and can be affected by this. Participants who think that they are positioned in a different place than other individuals are directed by the perspective of others. It will be very difficult for co-workers and managers to balance their views and expectations regarding visually impaired women due to the lack of knowledge and awareness. For visually impaired women who think that there are negative views and expectations about themselves, the fear of making mistakes may increase, and every mistake they make may carry the risk of reducing their self-confidence.

Maintaining self-confidence can be quite difficult for visually impaired women who face different attitudes and segregation, unlike other employees.

"Of course, sometimes I am afraid of making mistakes, of proving them right, as people who approach with prejudice think. But we say that people should not be afraid of making mistakes, but it is really hard to put this into practice. Because I have a job where I have to renew myself constantly, and in this sense, sometimes I wonder if people could be right. There are times when I think about whether I might fall short at certain points." (Participant 3)

"Of course, I have fears and concerns about continuing my job. I try to do my job as much as I can, but I wonder if I am enough? These thoughts come to mind from time to time." (Participant 18)

Theme 5: Barriers in the community leading to segregation:

Visually impaired women state that they are in a more disadvantaged working life compared to other individuals in the society. They indicate that society ignores them, and therefore, they become invisible in work life. The negative thoughts and discourse of the society spread and affect work life. Due to the segregation that occurs as a result of barriers spread throughout the society, visually impaired women face the problems of being invisible, being in the background and becoming unproductive in working life.

"People have a negative view because we are disabled. There is a situation of ignoring. You are disabled. They don't see you. For example, it is clear that I can do many things. I can do many things, but they don't ask me. Since they don't ask, they don't know what I do. We can't even do our job properly; let me put it this way: that first look, the negative look, affects us negatively. You can't even do your job properly, that's what happens in the beginning. There is an effort to prove yourself. I mean, there are always difficulties. The disabled have a minus one because of the external view. I mean, the perspective of the society, you know? This is the most fundamental problem in the difficulties we experience." (Participant 20)

"So even if there is a meeting about disabled women, a non-disabled woman goes. That's why this is the worst. Here, I mean being invisible as a disabled woman. You don't see them, and they don't see you." (Participant 13)

Visually impaired women struggle with the barriers built for them in society, apart from their disability. Even in cases where their disability is not a problem, the interference in their working lives by society and the negative thoughts and expectations directed at them create problems in their working lives. The prevailing idea in society that visually impaired women are not suitable for work life, and the constant reflection of this idea causes segregation.

"I mean, the place I lived in was a conservative city. It wasn't used for disabled people at all. They thought I shouldn't work at all." (Participant 2)

"Sometimes, I am treated like why are you working if you don't see it? Because it is something that society gives externally." (Participant 19).

Visually impaired women emphasize that their families always support them in work life, even if they are a little worried when visually impaired women start working. They state that it is complicated for visually impaired women to obtain and maintain a job in society, although their families and close circle support them. It is seen that they are perceived as disadvantaged when it comes to getting a job, and they experience different problems when they get a job. Communication with individuals stands out as one of these problems. No effort is made to communicate with visually impaired women by paying attention to their special conditions. Problems such as miscommunication and unhealthy communication arise. In addition to the fact that the society does not see visually impaired women as suitable for work life, the attitudes, behavior, and communication patterns towards them are also misstructured.

"My family was, of course, supportive. At first, they were afraid of me living alone here. Because I don't see. After I started working, of course, they said it was very good for me. Of course, everyone was happy. Because I was hopeless. It is tough to get a job because of the conditions in our country. Especially if you are disabled, it is even more challenging to get a job." (Participant 18)

"We have roads and sidewalks. In fact, those who put obstacles to disabled people are people without disabilities. Yes, we are visually impaired, and we achieve many things, but we definitely need people who can see somewhere. Here, society needs to be conscious. Society should definitely be educated. I am suffering a lot here. The people where I work do not know how to treat me or how to talk to me. It is a very painful situation. Even the educator doing this

sometimes hurts and tires us a lot. That is why I would definitely like you to pay attention here." (Participant 5)

Theme 6: Access issues:

Visually impaired women report that they have difficulty getting to the workplace. They also have different challenges regarding accessibility in the workplace. Lack of healthy transportation and accessibility problems in the workplace negatively affect the work life of visually impaired women. As access issues increase, it can become difficult for visually impaired women to focus on their working lives and continue their work in a healthy way. In this sense, access issues are an important problem as they take up their energy and time, and sometimes even hinder their ability to complete their tasks on time.

"In my job, just like every disabled person, we have accessibility problems." (Participant 3)

"I have difficulty commuting. The roads are not suitable for us, and there is no audio recording on the buses. Sometimes, we can pass our destination or get off early." (Participant 11)

"Our biggest problem is that, as disabled people, we have transportation difficulties. Access, transportation. Information technology, access and transportation put a lot of pressure on us." (Participant 18)

Visually impaired women state that they experience difficulties because their workplaces are not designed to be suitable for them. They need to have accessible workplaces in order to be aware of the physical environment and overcome difficulties by acquiring this habit in the workplace, but it is reported that even the most basic places, such as stairs, may be inappropriate. While they need their workplace to be accessible so that they can focus on working life and be productive, they encounter inadequate support, design, and equipment, thus increasing their problems. While the impact of disabilities on working life would be minimal in an ideal environment, inaccessible workplaces and public facilities that arise as a result of ignoring disabilities pose an obstacle to visually impaired women. Visually impaired women's disability does not affect their working life on its own, but access issues make the disability problematic. Therefore, while the real problem is the accessibility of workplace and public

facilities, society problematizes disability and misinterprets the work life of visually impaired women.

"For example, there are things that are physically deficient and inadequate in the places we are and work in, sometimes. It's the stairs. We have trouble sometimes. Not when going up or down the stairs, I mean, how should I put it? If we are not used to that workplace, that place, we have problems." (Participant 19)

"In fact, it is not the disability that affects us, but the lack of adequate equipment and the technology not being fully provided to us. In fact, it has nothing to do with my disability, for example, if everything were made accessible, then my disability would not be a problem. In other words, the problem is not my disability, the problem is the institution's inability to provide accessibility." (Participant 13)

DISCUSSION AND CONCLUSION

The aim of this study is to elucidate the challenges encountered by visually impaired women in their work lives. After conducting interviews, six main themes were identified: 1) flawed work system, 2) lack of knowledge and awareness among co-workers and managers, 3) the glass ceiling problem, 4) self-confidence problem as a result of segregation, 5) barriers in the community leading to segregation, 6) access issues.

While visually impaired women report that the difficulties they face in their working lives are not due to their disabilities, they emphasize the meaning that society attributes to their disabilities as a problem. As a result of managers' and coworkers' misconceptions regarding their disability, visually impaired women are not assigned to tasks they can do, they cannot gain experience, they cannot test their capacities, and they find themselves in a disadvantaged position in the workplace. The fact that the lower positions and unfavorable working conditions in the workplace reported for disabled persons (Salam et al., 2021) and women (Brini et al., 2024) are very clearly experienced by visually impaired women confirms the exponential effect of the intersection of gender and disability. Thus, the problems of visually impaired women in their working lives are much more profound and extensive.

The difficulties that visually impaired women face in their work lives are the negative attitudes and behaviors of other individuals towards them. The barriers in society lead to the lack of knowledge and awareness of other employees in the workplace. Since work life cannot be considered separately from society, it is open to the influence and shaping of society. For visually impaired women, the barriers in society manifest themselves more concretely in the workplace. Similar to being ignored in society, when they are ignored at work, their chances of promotion decrease, and their work becomes worthless. They cannot perform when their capacities are underestimated, and they are not given the tasks they can perform. Thus, getting a promotion is more challenging for visually impaired women compared to others, as suggested in the literature by Sleiter (2019).

Visually impaired women, like other disabled persons, need special arrangements in transportation and workplace design. However, they report that these arrangements are currently inadequate for them to have a healthy working life. Darcy et al. (2016) indicate that insufficient transportation opportunities are a significant problem for these individuals. In this sense, increasing technological equipment and sound systems may be useful so that public transportation vehicles can provide sensitive services to visually impaired women. As stated by Lindeboom et al. (2016), visually impaired women's working conditions are not appropriate to ensure accessibility. Additionally, audio equipment and technological devices in the workplace are essential for visually impaired women to work with. If this equipment is not provided at the workplace, work efficiency decreases and they experience self-confidence problems. Having equipment ready for visually impaired women when they first start working, checking it regularly, and providing it completely is a crucial step to reduce difficulties in work life. Thus, if accessibility and necessary equipment are provided, visually impaired women can fully participate in work life by performing at full capacity.

For visually impaired women, the attitudes and behaviors of other individuals in society are as important in their working lives as accessibility and equipment issues. Visually impaired women who have adequate equipment and accessibility are more likely to be demotivated to work in the face of

negative attitudes and behaviors. When negative thoughts and attitudes are eliminated, visually impaired women who want to perform may fall far short of their performance capacity due to a lack of equipment and accessibility. As a result, lack of self-confidence may occur. Thus, the positive progress of visually impaired women's working lives depends on both the provision of equipment and access and the positive attitudes and behaviors of the individuals around them.

Acknowledgement: We would like to express our gratitude to the board of directors of the Ankara branch of the Altı Nokta Körler Association and its president, Yusuf DUGAN, for their invaluable support in conducting the study.

REFERENCES

- Ababneh, R. I. (2016). Disabled employees in Jordanian public sector: an exploratory study. *International Journal of Public Sector Management*, 29(2), 164-182. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-03-2015-0041>
- Abdelhadi, E., and England, P. (2019). Do values explain the low employment levels of Muslim women around the world? A within-and between-country analysis. *The British journal of sociology*, 70(4), 1510-1538. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12486>
- Acar, A. B., and Findikli, M. A. (2020). Employment of disadvantaged groups in OECD countries: A comparative study with MDS analysis. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478), 9(4), 330-342. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v9i4.763>
- Adams, S. (2021). *Exploring the vocational training strategies for enhancing the transition of persons with intellectual disability into supported employment: A case study of Mitchell's Plain/Klipfontein sub-structure*. Doctoral dissertation. Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Akgemici, T. Çakır, H. Kızıloğlu, E., and Kalfaoğlu, S. (2019). Kadın Çalışanların İşyerlerinde Karşılaştıkları Kariyer Engelleri Performanslarını ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerini Etkiler Mi? Bir Alan Araştırması. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(19): 800-811. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.167>
- Ambuj, S., and Anna, D. (2017). "The Only Disability in Life is a Bad Attitude": A Literature Review on Hindrances in the Professional Front of People with Disabilities. *Acta Humana-Emberi Jogi Közlemények*, 5(6), 7-33. <https://folyoirat.ludovika.hu/index.php/actahumana/article/view/1647>
- Amponsaa-Asenso, E. (2018). *Career progression of women in the accountancy profession in Kumasi metropolitan assembly of Ghana*. Doctoral dissertation. University of Cape Coast, Cape Coast.
- Aycil, S. (2024). Posta Telgraf Teşkilatı AŞ'de çalışan kadın personellerin kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algısı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(86), 581-603. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.47724>
- Babikian, V. A., and Hamdani, Y. (2023). Social enterprises and transition to employment for people labeled with intellectual and developmental disabilities. *Current Developmental Disorders Reports*, 10(1), 40-46. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00267-7>
- Baciu, E. L., and Lazar, T. A. (2017). Between equality and discrimination: disabled persons in Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 13(51), 5-19. <https://doi.org/10.24193/tras.51E.1>
- Backenroth, G. A. (1996). Disabilities in working life—a review of Swedish research and some theoretical considerations. *European Psychologist*, 1(4), 278-292. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.4.278>

- Beletskaya, M. Y., and Zotova, E. A. (2020). Towards gender equality in the labour markets of Canada, USA and Russia: an overview of progress in achievement of international commitments. *Population and Economics*, 4(1). <https://doi.org/10.3897/popecon.4.e50338>
- Bezyak, J., Chan, F., Tansey, T. N., Wu, J. R., Iwanaga, K., and Lee, D. (2024). Changing human resource professionals from gatekeepers to enablers of disability employment: Lessons learned from disability-employment research. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 10522263241300813. <https://doi.org/10.1177/10522263241300813>
- Bhanushali, K. (2016). Issues and challenges to self employment among persons with disabilities: micro level study of Ahmedabad. *Pranjana: The Journal of Management Awareness*, 19(1), 51-59. <https://doi.org/0.5958/0974-0945.2016.00005.4>
- Brini, E., Scherer, S., and Vitali, A. (2024). Gender and Beyond: Employment Patterns during the COVID-19 Pandemic in Italy. *Population Research and Policy Review*, 43(3), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11113-024-09878-3>
- Brown, R. L., and Moloney, M. E. (2019). Intersectionality, work, and well-being: The effects of gender and disability. *Gender and Society*, 33(1), 94-122. <https://doi.org/10.1177/0891243218800636>
- Bualar, T. (2015). Employer dilemma over disability employment policy in Thailand. *Journal of Public Affairs*, 15(3), 231-236. <https://doi.org/10.1002/pa.1508>
- Budhwar, P. S., Saini, D. S., and Bhatnagar, J. (2013). Women in management in the new economic environment: The case of India. In *Women in Asian management* (pp. 41-55). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315879192-4/women-management-new-economic-environment-case-india-pawan-budhwar-debi-saini-jyotsna-bhatnagar>
- Buz, S., and Karabulut, A. (2015). Ortopedik engelli kadınlar: Toplumsal cinsiyet çerçevesinde bir çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 25-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66812/1044844>
- Çağlar, Ç., Gümüş, Ö., Ekici, F., and Atalık, Ö. (2023). Women's Employment in Aviation: The Case of United States (USA). *EKEV Akademi Dergisi*, (95), 55-69. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1262603>
- Çakır, H. (2021). Çalışma yaşamında engelli kadınların istihdam süreçleri: Yozgat örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-126. <https://doi.org/10.17336/igusbd.646775>
- Capp, B. (2024). Blind lives: the sightless and society in early modern England. *The Seventeenth Century*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/0268117X.2024.2382115>
- Čavkoska, B. (2018). Sustainable development and the social inclusion of disabled people. *SEER: Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe*, 21(2), 253-260. <https://www.jstor.org/stable/26803067>

- Çetin, O. M., and Çiçek, S. K. (2024). Impact of Higher Education on Employment of Disadvantaged Groups: A Comparative Study between Türkiye and the EU. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 181-191. <https://doi.org/10.32329/uad.1464378>
- Çevik, C., and Özkul, B. (2022). Çalışma yaşamında dezavantajlı gruplar ve eşitsizlikler. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(3), 611-618. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/72902/1016794>
- Chan, X. W., and Hutchings, K. (2023). Inequalities, barriers, intersectionality, and facilitators of careers of women with disabilities: Themes and future research agenda from a scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1104784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104784>
- Chatterjee, E., and Vanneman, R. D. (2022). Women's low employment rates in India: Cultural and structural explanations. *Population and Development Review*, 48(2), 445-474. <https://doi.org/10.1111/padr.12474>
- Chikate, P. (2020). *Disabled women in a dictatorial regime: Sexual assault and disability in Zimbabwe*. Master thesis. Minnesota State University, Mankato.
- Cohen-Mitchell, J. B. (2020). Disabled women in El Salvador reframing themselves: An economic development program for women. In *Research and inequality* (pp. 143-175). Routledge.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Pearson Ed. Inc
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Cruz, M. N. D. (2024). Women Entrepreneurship. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(9), 3429-3433. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.05.09.02>
- Darcy, S., Taylor, T., and Green, J. (2016). 'But I can do the job': examining disability employment practice through human rights complaint cases. *Disability and society*, 31(9), 1242-1274. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1256807>
- Daudi, J. S. (2018). *The Right To Privacy and Independent Living: An Interrogation Into the Capacitating Strategies For Women And Girls With Visual Impairment to Enjoy the Right, in Private and Public Spaces, in Harare, Zimbabwe*. Doctoral dissertation, University of Zimbabwe, Harare.
- Derbyshire, D. W., Jeanes, E., Morasae, E. K., Reh, S., and Rogers, M. (2024). Employer-focused interventions targeting disability employment: A systematic review. *Social Science and Medicine*, 116742. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116742>
- Doğu, S. E. (2020). Şizofreni olan bireylerin çalışma ile ilgili düşünce ve beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7(2), 172-190. <https://doi.org/10.21020/husbfd.681833>

- Efeoğlu, İ. E., and Kılınçarslan, Ö. (2021). Çalışma hayatında otizmli bireyler ve aileleri üzerine fenomenolojik bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 37-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahbvuibfd/issue/61592/754862>
- Foley, V. C., Myrick, F., and Yonge, O. (2012). A phenomenological perspective on preceptorship in the intergenerational context. *International journal of nursing education scholarship*, 9(1). <https://doi.org/10.1515/1548-923X.2452>
- Gedikli, B. (2022). İstihdamda Engelli Kadın: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 83-103. <https://doi.org/10.29228/mukatcad.12>
- Habibullah, K. M., Mohammed, B. U., and Hamza, M. (2023). Conceptual framework in reflexive bracketing techniques in qualitative methodology. *Research Review*, 4(02), 849-857. <https://doi.org/10.52845/RR/2023-4-2-1>
- Hampden, M. (2015). Women on top: A systematic review of the barriers and challenges facing female employees before and after entering leadership positions. Master thesis. University of Prince Edward Island, Charlottetown.
- Haykır, V. (2020). *Engelli kadınların çalışma hayatına katılımı önündeki sorunlar: Türkiye örneği*. Master thesis. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Hirano, K. A., Bromley, K. W., and Lindstrom, L. E. (2024). Still stuck: An examination of the early paid employment experiences of young women with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/21651434231151665>
- Hlyva, O., and Schuh, J. (2003). How a cross-cultural learning community facilitates student retention and contributes to student learning. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5(3), 325-343. <https://doi.org/10.2190/701V-6AW9-6KMU-PFLB>
- Holness, W. (2016). Employment equity and elimination of discrimination: Where are women with disabilities in the hierarchy?. *Agenda*, 30(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/10130950.2016.1187521>
- Hosseini, Z., Yarelahi, M., Rahimi, S. F., and Salmani, F. (2023). Investigating the factors related to work-family conflicts experienced by working women: A systematic review. *Health Scope*, 12(1). <https://doi.org/10.5812/jhealthscope-129738>
- Hui, R. T. Y., Tsui, B. and Tavitiyaman, P. (2021). Disability employment in the hotel industry: Evidence from the employees' perspective. *Journal of human resources in hospitality and tourism*, 20(1), 127-145. <https://doi.org/10.1080/15332845.2020.1763757>
- Hutchinson, C., Lay, K., Alexander, J., and Ratcliffe, J. (2021). People with intellectual disabilities as business owners: A systematic review of peer-reviewed literature. *Journal*

- of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 459-470. <https://doi.org/10.1111/jar.12836>
- Inanc, M., and Kozak, M. (2021). Phenomenology: prospects and challenges for marketing research. *Handbook of Research Methods for Marketing Management*, 231-241. <https://doi.org/10.4337/9781788976954.00017>
- Inoue, M., Nishikitani, M., and Tsurugano, S. (2016). Female non-regular workers in Japan: their current status and health. *Industrial health*, 54(6), 521-527. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2016-0105>
- Jetha, A., Martin Ginis, K. A., Ibrahim, S., and Gignac, M. A. (2020). The working disadvantaged: the role of age, job tenure and disability in precarious work. *BMC Public Health*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09938-1>
- Kalkan, Ö. K., and Karabulut, Ş. (2021). Türkiye'de Metal Sektöründe Çalışan Sağır ve İşitme Engellilere İlişkin Bir Durum Analizi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(53), 941-962. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.961775>
- Kapantai, I. (2019). *Effects on Stigma on Evaluations of Transgressive Leaders and Group Members*. Doctoral dissertation. University of Kent, Canterbury.
- Kendirli, H. Ç., and Şenöz, A. (2019). Hizmet sektöründe kadın girişimciler: Çorum araştırması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1), 93-118. <https://doi.org/10.21733/ibad.507223>
- Khzaeipour, Z., Nikbakht-Nasrabadi, A., Mohammadi, N., Salehi-Nejad, A., and Shabany, M. (2018). The childbearing experience of women with spinal cord injury in Iran: a phenomenological study. *Spinal Cord*, 56(12), 1184-1193. <https://doi.org/10.1038/s41393-018-0162-3>
- Kim, B., Liu, A. and Ling, E. C. (2025). Effects of disability employment on guest perceptions and behavioral intentions in the hotel sector. *International journal of hospitality management*, 124, 103993. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2024.103993>
- Koral, L. (2023). *Workplace Experiences of Blind College-Educated Women*. Walden University, Washington.
- Korkmaz, B. C. (2023). Türkiye'de Engelli İstihdamında Yaşanan Zorluklar. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 23(1), 62-81. <https://doi.org/10.54961/uobild.1264127>
- Lindeboom, M., Llena-Nozal, A., and van der Klaauw, B. (2016). Health shocks, disability and work. *Labour Economics*, 43, 186-200. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.06.010>
- Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarico, M., Mortaji, N., and Srikanthan, D. (2019). Gender matters in the transition to employment for young adults with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 41(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1390613>

- Lund, E. M., and Cmar, J. L. (2019). A systematic review of factors related to employment outcomes for adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 113(6), 493-517. <https://doi.org/10.1177/0145482X19885211>
- Matua, G. A., and Van Der Wal, D. M. (2015). Differentiating between descriptive and interpretive phenomenological research approaches. *Nurse researcher*, 22(6). <https://doi.org/10.7748/nr.22.6.22.e1344>
- McDonnall, M. C., and Tatch, A. (2021). Educational attainment and employment for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 115(2), 152-159. <https://doi.org/10.1177/0145482X211000963>
- McKnight, Z. S., Crudden, A., and McDonnall, M. C. (2021). Personal characteristics associated with working after disability onset for people with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 115(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/0145482X211000960>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of lifelong learning*, 4, 51-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ497233>
- Moloney, M. E., Brown, R. L., Ciciurkaite, G., and Foley, S. M. (2019). "Going the extra mile": disclosure, accommodation, and stigma management among working women with disabilities. *Deviant Behavior*, 40(8), 942-956. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1445445>
- Moodley, J., and Graham, L. (2015). The importance of intersectionality in disability and gender studies. *Agenda*, 29(2), 24-33. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1041802>
- Murashima, M. (2021). How Do Japanese Investors Respond to Gender-Related News Communications?. *Corporate Social Responsibility and Gender Equality in Japan: Historical and Current Perspectives*, 67-92. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75154-8_5
- Naami, A., Hayashi, R., and Liese, H. (2012). The unemployment of women with physical disabilities in Ghana: Issues and recommendations. *Disability and Society*, 27(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.644930>
- Önol, S., and Dönmez, A. (2021). Kronik ruhsal bozukluğu olan bireylerde mesleki rehabilitasyon: Toplum ruh sağlığı hemşiresi neler yapabilir?. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 37(1), 87-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/62035/655935>
- Opini, B. M. (2010). A review of the participation of disabled persons in the labour force: The Kenyan context. *Disability and Society*, 25(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/09687591003701181>

- Orhan, S., and Uysal, S. (2019). Engelli bireylerin çalışma hayatında maruz kaldıkları duygusal yükler: Sakarya ili örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 270-291. <https://doi.org/10.15869/itobiad.472032>
- Özçalık, M. (2019). Women's Empowerment and Implications for the Economy: The Case for Turkey. In *Women's Economic Empowerment in Turkey* (pp. 113-129). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429053153-9/women-empowerment-implications-economy-melih-%C3%B6z%C3%A7alik>
- Özçatal, E. Ö., and Aşkın, U. (2022). Görme engelli işgücü açısından çalışmanın anlamı ve işlevleri: Nitel bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-105. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1143275>
- Özkan, G., and Gezer, U. (2024). Investigation of Activities Related to Specific Days and Weeks in Life Science Course in the Context of Classroom Teachers' Opinions. *Qualitative Inquiry in Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-41. <https://doi.org/10.59455/qietp.22>
- Pacheco-Zenteno, F., Glaser, J., Jakobsson, K., Weiss, I., Arias-Monge, E., and Gyllensten, K. (2021). The prevention of occupational heat stress in sugarcane workers in Nicaragua—an interpretative phenomenological analysis. *Frontiers in Public Health*, 9, 713711. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.713711>
- Piasna, A., and Plagnol, A. (2018). Women's job quality across family life stages: an analysis of female employees across 27 European countries. *Social Indicators Research*, 139, 1065-1084. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1743-9>
- Polat, E. K., Bacak, B., and Kiroğlu, F. (2020). Çalışma yaşamında görme engelli bireyler: Çanakkale örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49), 917-960. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.610253>
- Prosek, E. A., and Gibson, D. M. (2021). Promoting rigorous research by examining lived experiences: A review of four qualitative traditions. *Journal of Counseling and Development*, 99(2), 167-177. <https://doi.org/10.1002/jcad.12364>
- Pujari, N., and Kamble, G. S. (2022). Women Entrepreneurship Development Through MSMEs: A Literature Review. *International Journal of Health Sciences*, (II), 4823-4830. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS2.6165>
- Raj, T. S., and Priyadharshini, V. (2024). Eyes on the Barriers and Challenges: Visually Impaired Women on Activities of Daily Living. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11i3.6718>
- Rajeev, A., and Sinha, D. (2024). Elucidating the women's work continuum in India using time-use data. *Area Development and Policy*, 9(2), 181-203. <https://doi.org/10.1080/23792949.2023.2270044>
- Rao, A., and Shailashri, V. T. (2021). Work-Life balance of women medical professionals in the healthcare Sector-A systematic literature review. *International Journal of*

- Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*, 5(2), 54-79. <https://doi.org/10.47992/IJHSP.2581.6411.0074>
- Rao, G. V. (2016). Labour law reforms for encouraging women employment. *Splint International Journal Of Professionals*, 3(5), 40-42. <https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:sijp&volume=3&issue=5&article=005>
- Read, E. (2013). *Mothers' experiences of a primary specialist provision for autism attended by their child*. Doctoral dissertation, University of East London, London.
- Sakız, H. (2022). Organizational-Cultural Elements for Improved Workplace Performance of Disabled Individuals. In *Research Anthology on Physical and Intellectual Disabilities in an Inclusive Society* (pp. 1807-1826). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3542-7.ch095>
- Salam, Z. A., Bakar, L. J. A., Mansor, N. N. A., and Amran, N. A. (2021). Can Disable Person be Transformed Positively?. *International Journal of Academic Research in Accounting Finance and Management Sciences*, 11, 457-464. <https://doi.org/10.6007/IJARAFMS/v11-i3/10924>
- Seymour, J., and Clark, D. (1998). Phenomenological approaches to palliative care research. *Palliative Medicine*, 12(2), 127-131. <https://doi.org/10.1191/026921698670608019>
- Shaw, J., Wickenden, M., Thompson, S., and Mader, P. (2022). Achieving disability inclusive employment–Are the current approaches deep enough?. *Journal of International Development*, 34(5), 942-963. <https://doi.org/10.1002/jid.3692>
- Sleiter, G. (2019). *An Exploratory Research into the Causes, Consequences and Patterns Regarding Sexual Harassment in the Workplace in the US Technology Industry: Proposals for Change*. Doctoral dissertation. University of Westminster, London.
- Sunikka-Blank, M. (2020). Why are women always cold? Gendered realities of energy injustice. In *Inequality and Energy* (pp. 173-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817674-0.00008-4>
- Talewar, K. K., Cassidy, E., and McIntyre, A. (2020). Living with Ménière's disease: an interpretative phenomenological analysis. *Disability and Rehabilitation*, 42(12), 1714-1726. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1534994>
- Teborg, S., Hünefeld, L., and Gerdes, T. S. (2024). Exploring the working conditions of disabled employees: a scoping review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 19(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s12995-023-00397-z>
- Theodossiou, I., and Zarotiadis, G. (2010). Employment and unemployment duration in less developed regions. *Journal of Economic Studies*, 37(5), 505-524. <https://doi.org/10.1108/01443581011075442>

- Van Der Zwan, R., and De Beer, P. (2021). The disability employment gap in European countries: What is the role of labour market policy?. *Journal of European Social Policy*, 31(4), 473-486. <https://doi.org/10.1177/09589287211002435>
- Varshney, D. (2022). "Why don't you hear US?": interview narratives of disabled working women in private small business firms in India. *Journal of International Women's Studies*, 23(1), 156-175. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol23/iss1/15/?fr=operanews>
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., ... and Corbière, M. (2018). Disability and employment—overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology*, 27(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536>
- Wang, C., and Li, M. (2018). Gender differences in employment among people with disabilities in China. *Journal of disability policy studies*, 29(1), 12-21. <https://doi.org/10.1177/1044207317745667>
- Xiang, D. (2020). The Enlightenment of social model of disability on the formulation of employment policy for the disabled----Take China's disabled employment policy as an example to analyse. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 4(1), 122-128. <https://doi.org/10.23977/aetp.2020.41018>
- Zapata, M. A. (2022). Disability affirmation predicts employment among adults with visual impairment and blindness. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 65(2), 120-128. <https://doi.org/10.1177/0034355220957107>

YAYIN İLKELERİ

- Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli ve bilimsel bir dergidir.
- Dergiye Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde yayın kabul edilmektedir.
- Gönderilen eserler öncelikle konunun dergiye uyumu, yazıların objektiflik kriterine ve yayın etiği ilkelerine uygunluğu, şekil şartlarını sağlaması ve intihal içermemesi bakımından Yayın Kurulunca ön incelemeye tabi tutulmakta ve uygun bulunanlar hakemlere gönderilmektedir.
- Dergiye gönderilen makaleler, “kör hakem sistemi” çerçevesinde iki hakeme iletilmekte; gerekli görülmesi durumunda ise üçüncü bir hakeme yönlendirilmektedir. Yayına kabul açısından çoğunluk kararı aranmaktadır.
- Dergiye gönderilen yazıların başka bir dergide yayınlanmamış ya da değerlendirilmek üzere farklı bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.
- Dergide yayımlanan yazılardaki görüşler ve bu konudaki sorumluluklar çalışmanın yazar(lar)ına aittir.
- Gönderilen eserlerin telif hakkı Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi’ne aittir. Yazarlar, makalelerini gönderdikleri zaman bu durumu kabul etmiş sayılırlar. Dergide yayınlanan yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz.
- Makale yazımında Microsoft Office Word programı kullanılması ve eserlerin Dergipark sistemi üzerinden <http://dergipark.gov.tr/spcd> adresine gönderilmesi gerekmektedir.

PUBLICATION PRINCIPLES

►Journal of Social Policy Studies is a peer-reviewed and scientific journal published four times a year by the Ministry of Family and Social Services Publications are accepted in two languages, Turkish and English.

►The submitted publications are subject to preliminary review by the Editorial Board in terms of compliance with the journal's content, objectivity criteria, ethical principles, and format. Publications providing conditions are sent to the reviewer. The editorial process gives the editors the authority to reject any manuscript, if it does not meet the scientific publishing standards or is out of scope of the journal.

►The articles submitted to the journal are sent to two reviewers within the “blind refereeing”; In case of conflicting feedback, the editor may choose to send the paper to a third reviewer. The majority decision is required for acceptance.

►The article sent to Journal of Social Policy Studies must not have been published in another journal, or has not been submitted to a different journal for evaluation. Responsibilities arising from comments in the publications belong to the author (s).

►The copyright of the submitted publications belongs to the Journal of Social Policy Studies. Authors accept this when they submit their articles. Quotations must give reference to the articles published in the journal.

►Articles must be written in Microsoft Word program and sent to <http://dergipark.gov.tr/spcd> via Dergipark system.

►For more information about publication principles and to access reference guidelines: <http://dergipark.gov.tr/spcd/page/4807>

Notlar

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting or typing. There are no margins, text, or other markings on the page.

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

Notlar

This image shows a full page of a document template. It consists of approximately 30 horizontal dotted lines spaced evenly down the page, providing a guide for handwriting or typing. The background is plain white, and there are no margins, headers, or footers visible.

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.