

Toplum Araştırmaları Üzerine Güncel Tartışmalar

Editör
KADRIYE ŞAHİN

BİDGE Yayınları

Toplum Araştırmaları Üzerine Güncel Tartışmalar

Editör: Doç. Dr. Kadriye ŞAHİN

ISBN: 978-625-6707-97-9

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2023

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Őti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	3
Sanat ve Sosyoloji Üzerine	4
Erdem ÜNVER.....	4
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yaklaşımıyla Kız Çocuklarının Eğitime Katılımı	22
İpek Beyza ALTIPARMAK.....	22
Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniğinin Kullanımı	51
Ömür YILDIRIM	51

BÖLÜM I

Sanat ve Sosyoloji Üzerine

Erdem ÜNVER¹

Giriş

Sanat ve sosyoloji kavramlarının birlikteliği toplumla sanat arasındaki ilişkileri, bağlantıları inceleyen ve yeni bir bilim dalı olan sanat sosyolojisini ifade eder. Antik Yunan'da felsefe alanı içinde yer alan sanat konuları daha sonra sanat felsefesi kapsamında

¹ Prof.Dr. Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, erdem.unver@atilim.edu.tr, Orcid:0000-0003-4432-8983

açıklandı. Zamanla sanatı toplumsal bir süreç yaklaşımıyla, diğer toplumsal olgularla birlikte analiz edecek bir konuma geldi.

Bu durum insanlık tarihinde hiçbir zaman toplumsal normlarda süreklilik olmaması ve sanatın göstergelerinin sabit kalmaması ile açıklanabilir. Bu nedenle herhangi bir dönemi ya da çevreyi esas alıp sanat tarihinin tümünü açıklayan sosyolojik bir söylemden ve sanata yönelik değişmez kurallardan bahsedilemez. Çünkü sanatçıyı, toplumsal bir varlık olarak toplumdan ve toplum kültüründen soyutlamak mümkün değildir ve sanat eseriyle toplum arasındaki ilişkiler her dönem, tarihsel anın mantığına uygun bir biçimde değişti.

Sanatçı karakteri, üslubu, yetenek veya zekâ düzeyi nasıl olursa olsun bir biçimde ona destek veren, onu besleyen, iç içe olduğu toplumsal yapılara bağlıdır (Zolberg, 2013: 141). Beslendiği toplum aracılığıyla yöresel ve ulusal değerleri sahiplenirken, ortak insanlık değerleri ve sanatın ortak dil özelliğini kullanabilme becerisiyle evrensel bir güce ulaşabilir. Bu bağlamda sanatın hem üretildiği toplumun hem de insanlığın ortak değeri olmak gibi bir yönü vardır ve çok yönlü sosyolojik anlamlara sahiptir.

Bu kısa çalışmada sanat sosyolojisinin çok yönlü toplumsal ilişkilerini sorgulamak yerine, sanat sosyolojisinin gelişimi, sanat, bilim- teknoloji ilişkisi, sanatın toplumsal dolaşımı, sanatsal değişim ve dönüşümü üzerinde duruldu.

Tarihsel Gelişim

Sanatın toplumsal işlevine ilişkin düşünceler ilk defa aydınlanma döneminde görüldü. Sanatın yapısını, eğitimi ve insan üzerindeki rolünü merkeze alan bu görüşler ve teoriler sanat sosyolojisinin oluşması için yeterli değildi.

Felsefe, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, edebiyat eleştirisi, üslup ve tema boyutunda kalan sanat tarihsel yaklaşımlar da sanatsal üretimi toplum bağlamında incelemekten uzaktı. Zamanla varlıkla ilgili bilgilerin artması yeni bilim alanlarının ve alt dalların oluşmasına neden oldu. Bu bağlamda sanat ile sosyoloji arasındaki ilişkilerin on dokuzuncu yüzyılda başladığı söylenebilir.

Bir toplumun içinde bulunduğu sosyolojik koşullar edebiyat metinlerinden okunabilir. Bu nedenle edebiyat metinleri üzerinde yapılan çalışmalar sanat sosyolojisinin oluşmasında önemli yer tuttu. Edebiyat teorisyeni Lanson, edebiyatın Fransız İhtilali'ni meydana getiren koşulların oluşmasını etkilediğini savundu ve edebiyatı toplumsal olguların yansıma alanı olarak gördü (2017:30). Edebiyat ürünleri toplumların inançlarını, yaşam şekillerini, sosyal ilişkilerini, davranış kalıplarını, duygularını ve düşüncelerini yansıtır. Başka bir deyişle, edebiyat metinlerinin konusu, üslubu, eserdeki karakterler ile eserin ortaya çıktığı toplumsal çevre arasında derin ilişkiler vardır (Köseihal, 1964: 27).

İsviçre kökenli Fransız Anne Louise Germaine de Staël-Holstein (1766-1817), *Toplumsal Kurumlarla Bağlantısı İçinde Edebiyat* adlı eserinde din, hukuk, ahlak ve edebiyat arasındaki ilişkileri ele alarak, sanat sosyolojisinin öncülerinden oldu (<https://kidega.com>). Bu çalışma, sistemli bir inceleme çerçevesi içinde edebiyat ve toplum kavramlarını birleştiren bir girişimdi. Dinin, törelerin ve kanunların edebiyat üzerindeki etkisiyle edebiyatın dine, törelere ve kanunlara yaptığı etkiyi inceledi (Escarpit, 1968: 8). Bu nedenle Meriç de edebiyat toplum biliminin ilk müjdecisinin De Staël-Holstein olduğunu ifade etmektedir (1970: 8).

Fransız olguculuğunun önde gelen ismi düşünür, eleştirmen ve tarihçi Hippolyte Adolphe Taine (1828-1893), *İngiliz Edebiyatı Tarihi* ve *Eleştirme Denemeleri* adlı kitaplarında, toplumların belirli bir çevre ve zaman içindeki duygularını, düşüncelerini yansıtmaları anlayışı içinde, edebiyat eleştirisine bilimsel bir yaklaşım kazandırdı. Sanatın ırka, çevreye, zamana bağlı olarak değiştiğini belirterek, sanat yapısının geleneklere ve kültürel atmosfere göre belirlendiğini ifade etti ve edebiyatla toplum arasındaki ilişkiyi vurguladı (Güllülü, 1982: 4).

Marx (1818-1883) ve Engels (1820-1895), sanat ve ekonomik yapı arasındaki bağın niteliği üzerinde durdu (Moran, 1986: 37), edebiyat alanındaki toplum bilimi ile ilgili Marksist

teoriyi yirminci yüzyıl başında Plehanov başlattı (Escarpit, 1968: 10).

Rus edebiyatının önemli ismi Vissarion Grigoryeviç Belinski (1811-1848) toplumsal olaylara karşı duyarlılığını sanatı ile dile getiren isim oldu. Toplum için sanat akımını benimsedi, edebiyat eleştirileri yazdı.

Nikolay Gavriloviç Çernişevski'nin (1828-1889) devrimci, materyalist felsefe ve sosyalist anlayışla edebiyat üzerine yazdığı eleştirileri, devrim öncesindeki sınıf mücadelesinin habercisi gibiydi. İdeolojik boyutta yapılan bu çalışmaların edebiyat sosyolojisinin gelişmesine katkı verdiği söylenebilir (<https://www.dr.com.tr>), (Köseihal, 1964: 2).

Levin Ludwig Schücking (1878-1964), René Wellek (1903 – 1995), Paul Gustave Marie Camille Hazard (1878-1944), Jean-Marie Carré (1887-1958), François Mentré (1877-1950), Albert Thibaudet (1874-1936), Henri Peyre (1901-1988), Guy Michaud (1911-2006) gibi isimler edebiyat toplum bilimine katkıda bulunanlar arasındadır (Escarpit, 1968: 12-13). Paul Benichou (1908-2001), Lucien Febvre (1878- 1956), Lucien Goldmann (1913-1970), Henri Lefebvre (1901 –1991), Robert Escarpit (1918- 2000), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Albert Memmi (1920-2020) alana katkı veren diğer düşünürlerdir (Meriç, 1970: 8).

Frankfurt Okulu sanat sosyolojisinin gelişmesine önemli katkılar verdi. Okulun önemli temsilcilerinden Goldmann ve Lukács, eser ile toplum arasındaki zorunlu ilişkileri, benzerlikleri belirlediler. Edebiyat toplum bilimi alanındaki deneye, tecrübeye dayanan çalışmalar, Goldmann'ın 1950'de yayımlanan *Der verborgene Gott* adlı eseriyle başladı. P. Berger ve T. Luckmann da araştırmalarıyla sanat ve toplum arasındaki ilişkilerin varlığını ortaya koydular (Güllülü, 1982: 6).

Sanat sosyolojisinin gelişmesinde, Marksist siyasal eylemci, edebiyat kuramcısı ve filozof Georg Lukács'ın (1885 - 1971) önemli payı vardır. O zamana değin var olan teoriler sanatın bağımsız bireysel bir ürün biçimi olduğunu savunur ve psikoloji kaynaklı açıklamalar getirirdi. Lukács, sanatsal üretim biçiminin toplumdan ayrı tutulamayacağını, bir üst yapı üretimi olarak, alt yapı olan ekonomiye bağlı, ekonomiyi etkileyen ve ekonomiden etkilenen bir üretim biçimi olarak tanımladı. Bu yöndeki görüşleri ile Lukács'ın Marksist sanat sosyolojisine yeni bir boyut kattığı ancak sanatın öznel yönü ve toplum ilişkisine çok boyutlu bakmadığı söylenebilir.

Daha sonraki yıllarda sanatın öznel durumu dikkate alınarak bir estetik kuram ve sosyolojik kuram sentezi ile Sanat Sosyolojisi Kuramları oluşturuldu. Bu anlamda dikkat çeken önemli sosyolog yine Frankfurt Okulu düşünürü Theodore Ludwig Wiesengrund

Adorno'dur (1903-1969). Adorno, Lukács'ın materyalist felsefedeki klasik sosyolojik yaklaşımlarla oluşturduğu sanat sosyolojisi kuramlarının eksikliğini buldu. Öznel sanat sosyolojisi kuramlarını geliştirirken kendisinden önceki sosyologlardan yararlanarak onlardan farklı kuramlar üretti. Lukács sanatsal üretimi herhangi bir üretim biçimi ile eş tuttuğu halde, Adorno estetik üretimin ayrıcalığını ortaya koydu, Lukács'ın teorideki açıklarını kapattı ve sanatın sosyolojik kimliğini kabul ettirdi.

ISA (International Sociological Association) ve ESA (European Sociological Association) gibi uluslararası sosyoloji kuruluşları, bünyelerinde sanat sosyolojisi çalışmalarına yer vermeye başladılar. Pierre Bourdieu, Howard S. Becker, Robert Witkin gibi isimlerin bu kurumsallaşmada katkıları büyüktür. Edebiyat eserleri üzerinde dar kapsamlı başlayan sosyolojik çalışmalar, zaman içinde sınıfsal yapılara, farklı sanat alanlarına ve tarihsel derinliğe yönelerek gelişti, sanat sosyolojisi kendi alt dallarını yarattı.

Türkiye'de Cemil Meriç, Ahmet Oktay, Fethi Naci, Sezai Karakoç, Feridun Andaç, Ekrem Işın, Orhan Koçak, Rasim Özdenören, Hilmi Yavuz, Oğuz Demiralp, Necati Mert, Enis Batur, Necip Tosun, Ali Galip Yener, Hasan Bülent Kahraman, Hüseyin Su özellikle edebiyat sosyolojisi alanında çalışmalar yaptılar (Alver,

2015: 352). Ünal Nalbantoğlu ve Ali Akay da sanat sosyolojisine katkı veren diğer isimlerdir.

Sanat Bilim Teknoloji İlişkisi

İnsana yansıtılmadan, insanın paylaşımı sağlanmadan sanatın oluşması mümkün değildir. Mağarada yapılan ilk büyüye yönelik duvar resminden, teknoloji toplumlarında lazerle yapılan sanat çalışmalarına kadar tüm çalışmaların temel hedefi insandır, insanla paylaşımıdır. Bir üretim biçimine, insanların katılımı sağlandığında olgunun sosyolojik olması kaçınılmazdır.

Sanat sosyolojisini klasik toplumbilim kuralları dışında, kültür bilim kuramı ile tartışmak daha doğrudur. Çünkü kültür bilim kuramları sanat sosyolojisi kuralları ile uyumludur. Bu nedenle bazı bilim insanları sanat toplum bilimi veya sanat sosyolojisi demek yerine sanatı kültür bilimi içinde adlandırmayı önerdi. Sanat sosyolojisi, sosyolojinin bir alt dalı olarak, bilim ve teknoloji ile ilişki içindedir. Ancak yapısı gereği ayrılan yönleri vardır.

Sanat sosyolojisi, sosyolojinin araştırma yöntemlerini kullanmakla birlikte çoğu zaman öznel durumunu dikkate alan bir bilim dalıdır. Çünkü bilim sosyolojisi, sağlık sosyolojisi, tarih sosyolojisi, siyaset sosyolojisi ya da diğer sosyoloji bilimlerinden farklı bir durumu vardır. Sosyolojinin bazı kuramlarını öznel yönü baskın olan sanata uygulamak mümkün değildir. Sanatın öznel yanına ilişkin değişmez yasalar vardır ve bu yasalar, sosyolojinin

bütün kuramlarının sanata uygulanabilirliğini engellemektedir. Bu nedenle sanat sosyolojisi, kendi kuramlarını sosyolojinin kuramlarından farklı geliştirmek zorunda kalmıştır.

Sosyolojinin gelişim ve değişim kuramları sosyolojik anlamda sanata uymaz. Çünkü toplumdaki tüm üretim biçimleri, öncekinden hareketle yeni bir biçime ulaşır. Örneğin, Bilim Sosyolojisine uygulanan gelişim kuramı sanata uygulanamaz. Sanat, toplumsal ve öznel yaratım kimliği ile birbirini tamamlayarak belli bir yönde genişlemez. Bu yüzden sanatta gelişimden değil, değişimden söz edilebilir.

Sanat, kültür alanı içinde ivmesi en yüksek olan bir üretim biçimidir ve kendi ivmesi altında bilime, teknolojiye, ekonomiye açıktır. Toplumsal bağlantısı bir yönüyle üretim-tüketim ilişkilerinde teknolojiye ve ekonomiye açık oluşundan kaynaklanır. Adorno, bilginin teknolojiden etkilenmesiyle, sanatın teknolojiden etkilenme biçiminin aynı olmadığını söyler. Teknolojinin hızla gelişimine karşın, sanat üretildiği tarihe bağlı olarak bazen geleneksel, bazen çağdaş teknolojiyi kullanabilir. Sıralı bir bilim-teknoloji ilişkisi, sıralı bir sanat- teknolojisi ilişkisi olarak görülmez. Bugün dijital üretim biçiminin yaygınlaşmasına karşın hala klasik resmin yapılması, klasik boya teknolojisinin kullanılması, sanatın bilimden farklı biçimde etkileşim içinde olduğunun kanıtıdır. Bugünün teknoloji dünyasında ilaç yapımında ilkel yöntemler

önemini yitirmiştir. Ancak, sanatta geleneksel olanın tekrarlanmasında toplumsal, bireysel, sanatsal bir engel yoktur. Sanatın bilimden farkı, toplumsal yapıyı etkileme biçiminin özgün yaratımıyla ilgili olmasıdır.

Sanatın sosyolojik genel temellere uymayan bir yanından daha söz edilebilir. Örneğin, Tarih Sosyolojisi, temel olarak tarih biliminden yararlanır. Tüm toplumbilim çözümlerinde tarihin verilerini kullanır ve bu veriler somut olaylardan çıkan verilerdir. Bir olayın çözümlenmesinin ardından mutlaka sırayla gelişme ve değişim görülür. Oysa sanatta böyle bir dizilim yoktur.

Bir kültüre ait sanatın, başka bir dönem ve kültüre ait sanattan daha gelişmiş olduğunu ya da üslupların birbirine göre daha az gelişmiş olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle sanat sosyolojisi, sosyolojinin yararlandığı gibi tarihin verilerinden yararlanamaz. Sosyolojinin temel kuralları içinde, ilkel toplumundan teknoloji toplumuna gelinceye kadar düzenli bir değişim gösterir. Bu düzenli değişim oluşan değerler sistemine bağlıdır.

Sanatın Toplumsal Dolaşımı

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle siyasette, ekonomide, kültür ve sanatta uluslararasılığın önem kazandığı görüldü. Gelişmiş ülkeler kültür ve sanat alanında da etkileyen ve yönlendiren güç haline geldiler. Günümüzde amaç, sanatta evrensel normları

yakalamak olmakla birlikte tüm toplumlarda ulusal ve yöresel boyutta kültür ve sanat yaşantıları devamlılığını bilim, teknoloji ve diğer sosyoloji alanlarından farklı bir biçimde sürdürmektedir. Bu anlamda sanatın toplumsal etkileşim ve dolaşımı üç kategoride değerlendirilebilir. Bunlar:

- 1- S1-Ü1-P1-T1: Uluslararası sanat (devlet, elit kültür sanatı) ve dolaşımı
- 2- S2-Ü2-P2-T2: Ulusal sanat (burjuva, küçük burjuva sanatı) ve dolaşımı
- 3- S3-Ü3- P3-T3: Yöresel sanat (a- köy-tarım kökenli halk sanatı, b- kent kökenli -sanayi kökenli halk sanatı) ve dolaşımıdır.

Yukarıda gösterilen S1, S2, S3 evrensel, ulusal ve yöresel sanatçıyı, Ü1, Ü2, Ü3 evrensel, ulusal ve yöresel sanat ürününü, P1, P2, P3 evrensel, ulusal ve yöresel profesyonel izleyiciyi, eleştirmeni, T1, T2, T3 evrensel, ulusal ve yöresel normlara sahip sanat tüketicilerini ifade eder.

Devletlerin amacı, yöresel ve ulusal boyuttaki sanatla iletişime geçebilen halkı, uluslararası normlardaki sanatla iletişime geçebilmesini sağlayacak estetik düzeye getirmek olmalıdır. Sanat eğitimi doğru biçimde programlayarak, sanatın tanıtımını, sergilemesini, parasız tüketimini sağlayarak işlevsel bir kültür

politikasını geliştirmelidir. Böylece zaman içinde yöresel ürün niteliğinin uluslararası normlara yükselmesi, uluslararası değerdeki ürünlerin, toplumun büyük bir kesiminde tketelebilir hale gelmesi mümkün olacaktır.

Sanat halkı eğitirken, halktan aldığı potansiyel ile yaşar. Sanatın halkı eğitmesi, sanatın toplumsallaşmasıyla mümkündür. Nitelikli sanat bireye ulaşmalı, birey o sanatı bir biçimde yaşamına katabilmelidir. Bununla birlikte kültür politikaları, geleneksel olanı koruyarak evrensel boyuta yönelmeyi sağlamalıdır. Toplumda nitelikli sanatın normlarını algılayabilmiş insan sayısı ne kadar artar ise ürün niteliği de o kadar artar ve niteliksiz sanatın yaşam alanı daralır.

Bir başka ifadeyle nitelikli tüketim alışkanlığı devlet politikası ile gerçekleşebilir. Toplumun değer yargıları, değer sistemleri ve beğeni yargıları yozlaştırılmadan, evrensel bir dil yakalamak mümkündür. Aksi durumda nitelikli sanat belli bir toplumsal katmanda kalır. Diğer katmanlarda otantik halk sanatları ve bizim toplumun bir gerçeği olan arabesk sanat, bunların da ötesinde özenti ve değersiz ürünler sanat alanını doldurur. Sanatsal ve estetik kaygısı olmayan ve kolay yaratılan ürünler toplumun kimliğini olumsuz yönde etkiler. Devletin toplumsal estetik normları yükseltmesi, bu alandaki sorunların zmne belirleyici katkıyı verecektir. Devletle birlikte sanatı kendine iş edinen, uğraş olarak

seçenler ve büyük sermaye gruplarının da bu alanda görev alması gerekir. Aksi durumda sanatın sosyolojik rolünden olumlu yönde söz etmek mümkün değildir.

Sanatsal Değişim ve Dönüşüm

Sanatsal değerler yaşayan toplumsal dinamiklerdir, yok olabilecekleri gibi değişirler, dönüşürler ve toplumsal bir örgütlenme gücüne erişirler. Yeni bir sanatsal yapı örgütlenmesi kültürel yapı içinde kendi kuralları çerçevesinde gerçekleşir. Sanatın örgütlenmesi ve toplumsallaşmasında rol oynayan iletişim sistemleri vardır. Bunlar farklı kategorilerdeki sanatları yarıştıran ve ayrıcalıklı olmasını sağlayan kurumlardır.

Herhangi bir üretim biçiminin toplumda tüketim ürününe dönüştürülebilmesi, topluma yansıtılması, o üretimin tüketime değer bir üretim olduğunu kabul ettirmesi toplumun kültürel yapılanmasını ifade eder. İdeolojiler, yönetim biçimleri ve değerler sistemi doğrultusunda kültür oluşumu gerçekleşir. Bu anlamda kapitalist sistem tüketim kültürünü, sosyalist sistem ideolojiye uygun kültürü egemen kılmayı amaçlar. Sistemler uygun gördüğü söylemi topluma ulaştırabilecek yazılı, görsel ve işitsel iletişim kanallarını işlevsel hale getirir, sanat ürününü ya da ekolünü topluma kabul ettirir. Bunu yaparken doğru estetik çizgide olduğunu söyler, düşünsel alt yapısını ve yaşamsal gerekçesini açıklayan yöntemleri seçer.

Devletin hedeflediği elit kültür, geniş halk kitlelerinin ilgi alanında değildir. Hedefleri belli elit kültürü tktir hale getirmek için ilgili kurumların algılamayı kolaylaştıran, yaşantıya dönüştüren bir sistem kullanır. Bu yapı kurulmazsa bir üretim hiçbir biçimde toplumsal kimlik kazanamaz. Toplumla iletişim ağı doğru biçimde kurulmazsa yapılmış olan resme, heykele, besteye, romana ulaşılması, iletişim kurulması, ürünün toplumsallaşması mümkün değildir. Bu nedenle sistem toplumu o kültürün tktilmesini sağlayacak yöntemi seçer ve uygular.

Bir düşüncenin ya da sanat ürününün insanlara benimsetilmesi ve tktimine ikna edilmesinde eğitim kurumları, kitle iletişim araçları yanında, partilerin ya da yönetim sistemlerinin kültür politikaları ve uluslararası statü içerisinde uluslararası kültür iletişim ağları da kullanılabilir. Kültür dernekleri, insanların kendiliğinden oluşturdukları hobi merkezleri rol alan diğer kültür örgütleridir.

Bir sanat ürününü beğeni ve kabule götürecek ikna kanalları aynı zamanda ürünün satışına dönük işlev üstlenmiş olur. Burada eleştirmenler, sanat pazarlayıcıları, aydınlar, ürünü ticari bir yaşama dönüştürmüş galeriler, müzeler, koleksiyonerler rol alır. Tanıtımdan para kazanan reklam şirketleri, iletişiminden ve sunumundan para kazanan yayın şirketleri ve medya da sürecin içinde yer alır.

Diğer bir durum kültürel dönüşümdür. Bir sanat ürününün, bir sanat görüşünün, sanat ekolünün kabulü kültürel bir pratikle gerçekleştirilir. Örneğin görsel sanatlarda bir dönüşüm yapıldığında, toplumun beğenmesi tek başına yetersizdir. Çünkü bu sanat ürününün maddi değere, manevi değere, uygarlık bilincine, ideolojiye dönüşmesi istenir ve dönüştürücüler bunun için uğraşırlar.

Batılılaşma sürecinde Türkiye’de kültürel dönüşüm devlet tarafından gerçekleştirilmiş ve dönüşümün mantığı böyle bir kültürü, bir sanat ekolünü tüketirseniz, uygar insanlar olacaksınız anlayışı üzerine kurgulanmıştır. Devletin yanında belli bir dünya görüşünü benimseyen (azınlık) sanatçılar, sanat yazarları, sanat düşünürleri, kültür ideologları, programlayıcıları ve tasarlayıcıları yer alarak entelektüel kültürün, ideolojinin, düşüncenin istenen yeni toplumsal yapının belirleyicisi olması yönünde çaba sarf ettiler.

Sistemin dönüştüremediği, değiştirmeye gücünün yetmediği kesimlerde genel kültür, yerel kültür, etnik kültür, otantik kültür alternatif olarak devamlılığını sürdürür. Tepki duyanlar direnerek, karşısındakine alternatif kültür sistemini devam ettirir. Süreç içinde bu iki yapının etkileşimiyle, yeni bir toplumsal değer sistemi gerçekleştirilebilir. Kimileri bu değişimi bozulma, kimileri gelişme, kimileri yıkım olarak değerlendirebilir. Eğer alternatifler nitelikli ise değişim olumlu yöndedir. Böylece yeni olan sanat ürünü toplumun geniş kesimi tarafından tüketilen yeni biçimini alır. Ürün

artık toplumun malıdır, sanat evrenine katılmıştır, yok edilemez ve irreal dünyanın bir varlığı olmuştur. Burada belirleyici olan sanatçının gücü yanında bu ürünü anlamlandıracak sistemin gücüdür. Yeni olan zaman içinde yazılı bir değer olmaya hazırdır.

Ülkemizde devlet, demokratik örgütler, bilim insanları, sanatçılar toplumsal dönüşüm içerisinde ideallik adına, sermaye, uluslararası kültür projeleri gerekçesiyle, pazar gerekçesiyle, kitle kültürü gerekçesiyle entelektüel kültürü desteklemiştir.

Evrendeki değişim ve dönüşüm gerçeği, kültür dünyamızda zamanın ruhuna uygun biçimde süreklilik göstermektedir. İnsan var oldukça sanat da var olacak ve sanat sosyolojisi sanat ve toplum arasındaki çok yönlü ilişkileri sorgulamaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

Alver, K. (2015). “Türkiye'de Edebiyat Sosyolojisi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme.” *Sosyoloji Konferansları Dergisi*. (52), ss. 343-354.

Escarpit, R. (1968). *Edebiyat Sosyolojisi* (Çev. Âli Türkay Yazıcı), İstanbul.

Güllülü, S. (1982) *Ortaokul Türkçe Kitapları İçeriğinde Ulusal Karakter Modernlik-Geleneksellik*, (Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe-Sosyoloji Bölümü Basılmamış Doçentlik Tezi), Erzurum.

Kösemihal, N. Ş. (1964) “Edebiyat Sosyolojisine Giriş.” *Sosyoloji Dergisi*.19 (20), ss. 1-37.

Lanson, G. (2017). *Edebiyat Tarihinde Usûl: Edebî Metin ve İnsan*.(Çev. Yusuf Şerif Kılıçel). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Meriç, C. (1970) *Edebiyat ve Sosyoloji*, Hisar Yayınları, İstanbul.

Moran, B. (1986) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Zolberg, V. L. (2013). *Bir Sanat Sosyolojisi Oluşturmak*. (Çev. Buket Okuyucu Özbay). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

(<https://kidega.com/yazar/madame-de-stael-174495>).

(<https://www.dr.com.tr/Yazar/nikolay-gavrilovic-cernisevski/s=248309>)

BÖLÜM II

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yaklaşımıyla Kız Çocuklarının Eğitime Katılımı

İpek Beyza ALTIPARMAK¹

Giriş

Günümüzde cinsiyet eşitliği gerek bireysel gerekse toplumsal olarak çok yönlü tartışılan konuların başında gelmektedir. Kaynaklara eşit ulaşımın ve toplumsal yapı içinde eşit var olma durumunun cinsiyetler açısından hala mümkün olmadığı yapılan

¹ Doç. Dr., Bursa Teknik Üniversitesi, ipek.altiparmak@btu.edu.tr

çalışmalarla ortaya koyulmaktadır (Çevik & Özkul, 2022: 616; Özer & Çolak, 2022: 488-489; Kara, 2020: 30). Söz konusu eşitsiz toplumsal sistem erkeklerin kamusal yapı içinde gerek ekonomik gerekse sosyal olarak daha özgür ve daha hakim varlık göstermelerini desteklemektedir. Buradan hareketle kadınlar sosyal yapı içinde güçlendirilmesi gereken dezavantajlı gruplardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Toplumsal cinsiyet bireyin sahip olduğu fizyolojik özelliklerin aksine toplum tarafından cinsiyete özgü kuralların belirlenmesi ve bunun sosyal yapı içinde genel kabul görmesi durumudur. Toplumsal cinsiyetçi bakış hem kadınlar hem de erkekler için sınırlayıcı bir takım durumlar yaratmaktadır. Örneğin evin geçiminden sadece erkeğin sorumlu tutulması erkek üzerinde bir baskı unsuru oluştururken, ev işlerinden sadece kadının sorumlu tutulması da kadın açısından sınırlayıcı bir takım hayat deneyimlerini yaratmaktadır. Bu durum hakim olan ataerkil yapının da etkisiyle kadınlar için daha fazla engeller doğurmakta ve kadının kendini gerçekleştirebileceği kamusal alanları daraltmaktadır. Diğer bir deyişle toplumsal cinsiyetçi bakış kadınlar için çoklu dezavantaj alanları yaratmaktadır.

Dünyada pek çok alanda kadınların varlık göstermek için mücadele ettiği bilinmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Kız çocukları cinsiyetlerinden ötürü pek çok ülkede eğitim sürecine dahil

olamamakta ve cinsiyetlerine yönelik biçilen roller çerçevesinde hayatlarına devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi pek çok uluslararası kuruluş kız çocuklarının hakları konusunda çalışmalar yapmaktadır. Ancak her ne kadar çalışmalar devam etse de çeşitli kültürel ve çevresel faktörler kız çocuklarının eğitime katılımı konusunda hala önemli engelleri oluşturmaya devam etmektedir. Bu engellerin oluşumunda kuşkusuz ülkelerin gelişmişlik düzeyinin önemli ölçüde şekillendirici etkisi bulunmaktadır (Aikman & Rao, 2012: 223).

Dezavantajlı gruplara yönelik yapılan çalışmalar ve uygulanan politikalar ülkelere göre farklılık göstermektedir. Ülkelerin sahip olduğu gelişmişlik düzeyi (ekonomik, eğitimsel, kültürel vb.) dezavantajlı gruplara bakışı etkilemektedir (Monkman & Hoffman, 2013: 64). Bu noktada kadınların sosyal yaşamda daha fazla varlık göstermelerini destekleyen çalışmalar bu durumdan etkilenmektedir. Cinsiyet eşitliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların destek gördüğü toplumlarda olumlu sonuçlar alınırken desteklenmediği sosyal sistemlerde bu girişimler yetersiz kalmaktadır (Evans & Yuan, 2022: 263). Özellikle ataerkil sistem içinde kadınların birçok alanda varlık göstermesi bir tehdit unsuru olarak algılandığından verilen önemli mücadele alanlarından birini ataerkil sistem oluşturmaktadır. Bu noktada ataerkil sistemi destekleyen kültürel yapı, kız çocuklarının eğitime katılımındaki

önemli engel alanlarını oluşturmaktadır (Du, Xiao & Zhao, 2021: 503). Diğer bir deyişle toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin pekiştirildiği bir kültürel sistem içinde kız çocukları çok yönlü dezavantaj alanlarına maruz kalmaktadır (Van der Vleuten et al., 2016: 193-194).

Gelişmemiş ülkelerde eğitim konusunda çocukların büyük bir çoğunluğu mağdur olmakta bunun yanı sıra okula giden çocuklar değerlendirildiğinde ise önceliğin erkek çocuklara verildiği görülmektedir. Eşit eğitim, cinsiyet fark etmeksizin her bireyin hakkıdır. Sosyal devlet anlayışı gelişen ve değişen dünyada bireylerin haklara eşit ulaşımını destekler noktada karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle kaynaklara erişimde gerek bireysel gelişimin gerekse ülke kalkınmasının rolü oldukça fazladır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin çalışmalar interdisipliner bir alan içinde karşımıza çıkmaktadır. Kavramın hukuki, psikolojik, siyasi vb. pek çok boyutu bulunmaktadır. Her alanda yapılan eşitlik çalışmaları literatür katkısı bakımından oldukça önemlidir. Buradan hareketle yapılan çalışmada ilk olarak kız çocuklarının eğitime katılımı sorunu dünya çapında değerlendirilmiş ve daha sonra ulusal bağlamdaki durum analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada eğitim konusu cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı engeller bağlamında tartışılmıştır. Yapılan çalışmada duruma yönelik bir analiz gerçekleştirilmiş ve çalışma

literatür taraması şeklinde tasarlanmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası doküman araştırması yapılmış ve konu sosyolojik bir perspektiften değerlendirilmiştir.

Dünyada Kız Çocuklarının Eğitime Katılımı

Uluslararası literatür incelendiğinde kız çocuklarının eğitime katılması konusunun daha çok insan hakları bağlamında ele alındığı görülmektedir. Eğitim süreci haklar bağlamında değerlendirildiğinde toplumsal yapı içinde bireylerin tamamı eşit bir şekilde eğitim hayatı içinde varlık gösterebilmelidir. Yine son dönemde yapılan çalışmalarla bireysel hakların yanı sıra kız çocuklarının eğitime yatırım yapılmasının ekonomik gelişmeyi desteklediği de ortaya koyulmaktadır. Buradan hareketle kız çocuklarının eşit eğitim hakkının desteklenmesi ve bu konuda yatırım yapılması eşitlik çalışmalarının yanı sıra ekonomik gelişme içinde gerekli koşullar arasında yer almaktadır. Ancak bu durumun var olan toplumsal sistemde kabul görmesi ülkelerin gelişmişlik durumuna, geleneksel toplum algısına ve kabul edilen eğitim paradigmasına göre değişmektedir (Ember, 2020: 30).

Tarih sahnesi içinde eğitim kavramı, 1789 Fransız İhtilali ile önem kazanmış ve yalnızca soyluların değil halkın da eğitilmesi konusu ön plana çıkmıştır. Eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramlar çerçevesinde şekillenen Fransız İhtilali Batı'da toplumsal pek çok değişim ve dönüşümü tetiklemiştir. Aynı zamanda bu ilkeler farklı

pek çok alanda değişim ve dönüşüm hareketini başlatmış ve modern anlamda oluşan kurumların alt yapısını şekillendirmiştir. Daha sonra ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, UNESCO, Avrupa Konseyi, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu vb. gibi uluslararası belgelerde bireylerin eşit eğitim koşullarına ulaşması konusu ele alınmıştır (Özaydınlık, 2014: 95). Bu gelişmeler zaman içinde eşit eğitim hakkı konusunda önemli anlamda yol alınmasını sağlamasına rağmen günümüzde hala dünyanın pek çok yerinde hiç okula gitmemiş kız çocukları bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler verilerine göre bugün 5 kızdan 1'i ortaokulu tamamlayamamakta ve 10 kızda 4'ü lise öğrenimini yarıda bırakmak zorunda kalmaktadır. Ekonomik olarak gelişmemiş ülkelerdeki kız çocuklarının %90'ının internet erişimi bulunmamaktadır (UN, 2023b). Bu durum kız çocuklarının cinsiyet eşitsizliği nedeniyle yaşadığı dezavantajlı alanlara yönelik yapılan çalışmaların hız kesmeden devam etmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kız çocukları dünyanın birçok yerinde eğitim hayatına katılımda çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Çeşitlenen problem alanları konuya ilişkin farklı perspektiften yaklaşımlar geliştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. 11 Ekim 2023 Dünya Kız Çocukları gününde Birleşmiş Milletler Sekreteri Guterres, 2030 yılı hedeflerinden bahsetmiş ve var olan mevcut verilerden hareketle çocuk yaşta evliliklerin sona ermesine yaklaşık 300 yıl olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mesajında devam eden koşullar

değişmezse 2030 yılında eğitim sürecinde olması gereken 110 milyon genç kızın sınıflarda olamayacağına değinmiştir (UN, 2023a). Bu süreç uluslararası kalkınma politikaları için ciddi bir veri olarak değerlendirilmekle birlikte önümüzdeki süreçlerde kız çocukları için tedbir alınmasının gerekli olduğunu da gözler önünde sermektedir.

Dünya çapında eğitimin varlığı ve devamı en önemli konular arasında yer almaktadır. Eğitim, savaş durumunda dahi devam etmesi ve aksamaması gereken öncelikli alanlar arasında yer almaktadır. Ancak savaş ya da ülkede oluşan çalkantılı durumlardan öncelikli etkilenen gruplar içinde kız çocukları ve onların eğitim hayatı yer almaktadır (Karanfiloğlu, 2019: 104; Porter, 2016: 525). Bunun yanı sıra yaşanan pandemi sürecinin birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da negatif yansımaları olmuştur (Koç & Yeniçeri, 2021: 97). Nitekim Ahinkorah ve arkadaşlarının yaptığı “COVID-19 Pandemic Worsening Gender Inequalities for Women and Girls in Sub-Saharan Africa” (2021: 4) başlıklı çalışmada Afrika’da pandemi sürecinde eğitim eşitsizliklerinin arttığı saptanmış ve salgın sonrasında iyileştirme çalışmalarının yapılması gerektiğine yönelik çıkarımlar üzerinde durulmuştur. Benzer bir şekilde de Profeta (2020: 371-372) “Gender Equality and Public Policy During COVID-19” başlıklı çalışmasında pandemi sürecinin cinsiyet eşitsizliklerini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada pandemi süreci boyunca ve sonrasında uygulanan kamu

politikalarının dikkatli bir biçimde izlenmesinin ve risk alanlarının fırsatlara dönüştürülmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Dünya çapında yapılan çalışmalar kız çocuklarının eğitim sürecinde erkek çocuklara göre daha fazla performans gösterdiklerini fakat buna rağmen yaptıkları kariyer planlarının erkek çocuklarına göre daha az prestij içeren meslekler üzerinden ilerlediğini ortaya koymaktadır (Rapoport & Thibout, 2018: 205-206). UNESCO'nun (2022: 59) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Raporu'na göre küresel düzeyde geçmiş yıllara göre bir takım ilerlemeler kaydedilmekle birlikte derinlemesine bir araştırma yapıldığında özellikle gelişmemiş ülkelerde kırsal kesimdeki kız çocuklarının yine eğitim sürecinin dışında kaldığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesi (belirli meslek alanlarında cinsiyete göre yoğunlaşma) süreç içinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile eğitim konusunun paralel ilerlediği negatif süreci ortaya koymaktadır.

Cinsiyet eşitsizliğinin eğitime yansımaları farklı ülke örneklerinde de çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Kültür ve yoksulluk kaynaklı olarak kız çocuklarının eğitime erişimde engellerle karşılaştıkları ülkeler mevcuttur. Örneğin Afrika'daki pek çok okul günümüz modern eğitim standartlarının altında yer almaktadır. Nijerya'da öğrencilerin kâğıt ve kalem erişiminde

sıkıntılarla karşılaştıkları bilinmektedir. Bu yetersizliklerinin yanında bir de kız çocuklarının cinsiyet kaynaklı kültürel engellerle karşılaşmaları onları eğitim alanında çoklu dezavantajlı bir konuma getirmektedir (Alabi, Bahah & Alabi, 2014: 406). Guetemala’da kız çocuklarının okula gitmek için kullandıkları yollar çeşitli tehlikeler içermektedir. Güvenli ulaşımı kullanmak ise maliyet isteyen bir durumdur ve halkın çoğu bu nedenle çocuklarını okula göndermek istememektedir. Yine Jamaika’da yapılan bir araştırma verilerine göre okul binalarının sadece %11’inin hijyen açısından uygun bir banyosu bulunmaktadır (UNESCO, 2020: 73). Afganistan’da eğitim öğrenciler için aynı zamanda toplumsal ve ekonomik yukarı doğru hareketliliğin temeli olarak görüldüğünden eğitime ilişkin eşitsizlik alanları ve oluşan toplumsal aksaklıklar öğrencileri aynı zamanda umutsuzluğa düşürmekte ve sosyal arzuların gerçekleşme olasılığını azalmaktadır (Eggerman & Panter-Brick, 2010: 80-81).

Ahamad ve Narayana (2015: 85-86) “Girl Education: A lifeline to Rural Transformation in India” başlıklı çalışmasında Hindistan’da kadınların toplumsal cinsiyet kaynaklı çeşitli kültürel gelenekler yüzünden daha çok mutfak işleri ve bebek bakımına yöneltildiği ve bu nedenle eğitim hayatlarının yarıda kaldığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra ülkede eğitime yapılan yatırımların yetersiz kaldığı ve hükümet politikalarının eğitime ilişkin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Babu (2022: 17) “Challenges and Opportunities of Girl Child Education

on Pandemic” (Covid 19) in India an Exploratory Study” başlıklı çalışmasında Hindistan’ın toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaktan uzak olduğunu, ülkede ataerkil örüntülerin kendini yoğun bir biçimde hissettirdiğini ve kız çocuklarının yük olarak görüldüğünü ortaya koymuştur.

Kız çocuklarının eğitim hayatının dışında kalmasını kültürel unsurların yanı sıra dini unsurlarla açıklayan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda dini unsurların kız çocuklarının eğitim almaları önünde önemli engeller doğurduğu durumlar üzerinde durulmuştur. Bu konuda öne çıkan ülke örnekleri Afganistan, İran ve Pakistan’dır. (Arooje & Burrige, 2021: 437-438; Moghadam, 1992: 35-36). Bu çalışmaların aksine Müslüman toplumlarda dinin kadının güçlendirilmesine destek sağlayan unsurları içinde barındırdığını ve eşitlikçi sistemi destekleyen durumlar içerdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Hoodfar, 2007: 288-289). Toplumsal cinsiyete yönelik unsurlar ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte etki alanları da değişmektedir. Konuya ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında ülkelerin yerel politika uygulamalarında ortaya koyduğu tavır ve sosyal yapı dinamikleri de çeşitlenmektedir. Bununla birlikte özellikle son yüzyılda değişen dünyanın bir gerekliliği olarak uluslararası boyutta etkin çalışmaların yapılması, yoksul ülkelerin ve bu ülkelerdeki kız çocuklarının desteklenmesi, modern evrensel dinamiklerin yerel unsurlarla birleştirilmesi oldukça önemlidir.

Türkiye’de Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet

Birey ilk olarak ailede sosyalleşmektedir. Ailede öğrenilen ilk bilgiler bireyi toplumsal yaşama hazırlamakta ve sağlıklı düşünce örüntüleri geliştirme konusunda şekillendirmektedir (Ulusoy, 1996: 59). Aile ile başlayan bu aktarım arkadaş çevresi ve okul ile devam etmektedir. Bu süreçler içinde bireyin eşitlikçi bir ortamda yetişmesi ve bu durumun eğitim yolu ile pekiştirilmesi cinsiyet eşitliğinin toplumsal algıda karşılık bulması adına oldukça önemlidir. Özellikle eğitim sürecinin bireyin hayata bakışı üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bu durumda gerek eşitlikçi politikalarla oluşturulmuş eğitim öğretim müfredatı gerekse bireylerin eğitim sürecine eşit bir şekilde katılımının sağlanması ülkelerin öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır (Koyuncu Şahin & Çoban, 2019: 588-589).

Kadınlar için yeterli görülen özel alan ve sınırlı kamusal alan sunumu evrensel eşitlik yasaları tarafından kabul görmemekte ve çalışmalar cinsiyet eşitliğinin sağlanması adına hak mücadelesi üzerinden devam etmektedir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde kadın hakları ile ilgili özellikle Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte oldukça yol alınmıştır. Ullah ve Ullah (2019: 165) “Boys versus Girls' Educational Performance: Empirical Evidences from Global North and Global South” başlıklı makalesinde Müslüman ülkeler hakkında yaptığı değerlendirmede Türkiye’yi örnek göstererek eğitimde cinsiyetlerin sağladığı başarı ile ilgili tersine bir

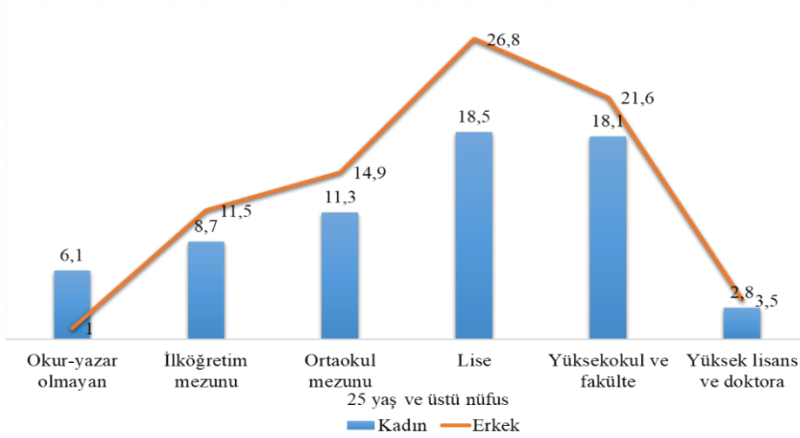
değişim olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de eğitim hayatında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla performans gösterdiğini ortaya koymuş ve özellikle üniversite düzeyinde erkeklerin kızların gerisinde kaldığını vurgulamıştır. Ancak kız çocuklarının süreç içindeki başarısına rağmen eğitim hayatına katılım önündeki zorluklar ve engeller hala devam etmektedir.

Cinsiyet eşitsizliğinin negatif etkisi gösterdiği önemli alanlardan biri de eğitim alanıdır. Türkiye’de kız çocuklarının eğitime erişim ve dahil olma gibi pek çok sorunu bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde ekonomik koşullar dahilinde kız çocuklarının daha çok kır işlerine gitmek ya da geniş aile yapısı içinde ev işlerine yardım etmek için eğitim hayatına devam etmediği görülmektedir (Eştürk & Kılıç, 2016: 146; Küçük Aksu, 2022: 173). Bu durum eğitim kısıtının yanı sıra yoksulluğu da doğurmaktadır. 2019- 2021 yılları arasındaki istatistikler incelendiğinde 15 yaş ve üstü kadın yoksulluk oranının hem erkek yoksulluk oranından hem de toplam yoksulluk oranından yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (TÜİK, 2022a: 161). Kırsalda özellikle tarımın kadınsılaşması kız çocuklarının erken yaşlarda eğitimi bırakmalarında önemli bir etkidir. Bu noktada yaşanan farklılıklar bölgesel olarak eğitim düzeyindeki düşüklüğü ve yoksulluğu doğurmaktadır. Ayrıca kırsalda etkili olan ataerkil kültür örüntüleri ile kız çocuklarının çocuk yaşta evlendirilmesi neticesinde yine eğitim hayatlarının yarıda kaldığı ve bununla birlikte ileriki süreçlerde çalışma hayatına

katılımda da engellerle karşılaştıkları bilinmektedir (Boran vd., 2013: 61). Nitekim 2020 yılında 15 yaş ve üstü bireylerde iş gücüne katılma oranı erkeklerde %68,2 iken kadınlarda bu oran %30,9'dur. İstihdam oranı ise erkeklerde %59,8 iken kadınlarda bu oran %26,3'dür (TÜİK, 2020). Yoksulluk kaynaklı eşitsizlikler eğitim kaynaklı eşitsizlik alanları ile birleştiğinde kadınlar için kesişimsel bir eşitsizlik alanını doğurmaktadır.

OECD Education at a Glance 2018 (2017: 161) istatistikleri açısından Türkiye verileri değerlendirildiğinde 25-34 yaş aralığındaki yetişkinlerin %44'ü üst orta öğretim altında bir eğitim düzeyine sahiptir. OECD ülkeleri genelinde ise bu ortalama %15'tir. Ayrıca rapora göre kadınların üst orta eğitime ulaşma olasılıkları erkeklere göre daha düşüktür. Bunun yanı sıra TÜİK Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri Raporu (2022: 94) incelendiğinde cinsiyete göre son bitirilen eğitim kurumu noktasında kadınlar ve erkekler arasında farklar bulunmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere eğitim farkındaki makas en fazla lise eğitimi sürecinde açılmaktadır. Bu noktada eğitim alanında kız çocuklarına yönelik alınacak tedbirlerde lise eğitiminin kurumlar tarafından desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir. Süreç içinde sağlanacak denetim mekanizmaları ile kız çocuklarının eğitimi hangi nedenlerle yarı bıraktığı saptanmalıdır.

Tablo 1. 2021 Yılı Cinsiyete Göre Bitirilen Son Öğretim Kurumu (%)

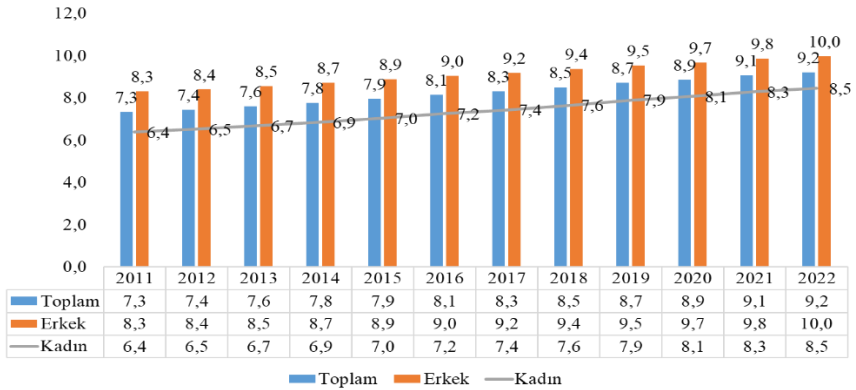


Kaynak: TÜİK (2022a) Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri

Eğitim sosyal, siyasi, dini, ekonomik, hukuki gibi çeşitli boyutları olan çok yönlü değerlendirilen bir olgudur. Eğitim sözü konusu olduğunda önemli bir diğer tartışma alanını da fırsat eşitliği kavramı oluşturmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı bireylerin toplumu oluşturan kurumlara ve bu kurumların uzantısı olan sosyal alan ve ilişkilere eşit bir biçimde katılabilmesini ifade etmektedir. Bu durum eğitim kurumu bağlamında düşünüldüğünde ise yaş, cinsiyet ve ekonomik durum fark etmeksizin bireyin eğitim olanaklarından eşit bir biçimde faydalanabilmesi anlamına gelmektedir (İnan & Demir, 2018: 339). Ekonomik durum bireylerin eğitim sistemi içine katılımında hala önemli bir noktada karşımıza

çıkılmaktadır. Özellikle devlet okulları bu gibi durumlarda ortaya çıkacak eşitsizlikleri önleme adına oldukça önemli bir misyon üstlenmektedirler. Diğer bir deyişle genel perspektifte devlet okulları oluşumunun temelinde bilimsel veriler ışığında, düzenli ve sistematik bir biçimde, bireylerin sahip olduğu farklılıklardan etkilenmeden (ekonomik durum, cinsiyet, ırk, din vb.) parasız eğitim verme anlayışının yer aldığını söylemek mümkündür (Çam Tosun, 2021: 359).

Tablo 2. Ortalama Eğitim Süresi 2011- 2022 (%)



Kaynak: TÜİK (2022b) Ulusal Eğitim İstatistikleri

Eğitim sürecine dahil olabilme ve eğitim olanaklarından yararlanma konusunda bir değerlendirme yapıldığında Türkiye’de ortalama eğitim süresi ön plana çıkmaktadır. Tablo 2’de de görüldüğü üzere kadınların eğitim süresi 2011 yılından 2022 yılına kadar geçen süre içinde hem toplam sürenin hem de erkeklerin

ortalama eğitim süresinin altında kalmaktadır. Yıllar içinde ortalama eğitim süresinde oransal olarak periyodik bir artış saptansa da son aşamada hala istenilen eşitlik boyutuna ulaşamadığı görülmektedir

Eğitim süreci içinde kadın ve erkelerin farklı algılanması noktasında sosyal yapıda kadının konumunun nasıl şekillendiği oldukça önemlidir. Bu noktada etkili olan toplumsal cinsiyet en belirgin şekilde ataerkil sistemde ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitim seviyesinin düşük olması ve eşitsizliği destekleyen kültürel sistemlerle pekişmektedir. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün (2018: 12-13) gerçekleştirdiği Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Raporu'na göre hiç okula gitmemiş ya da ilkokulu bitirmemiş kadınların oranı doğu bölgelerinde (%41) yüksektir. Lise ve üzerinde eğitim alan kadınların oranı incelendiğinde ise bu oranın en yüksek batı bölgelerinde (%32) olduğu saptanmıştır. Ortanca tamamlanan eğitim düzeyi kentsel alanda (%5,0) kırsaldakinden (%4,4) daha yüksektir. Bu durum kız çocuklarının eğitime katılımında bölgesel ve kültürel faktörlerden etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal devlet anlayışında eğitim kendi içinde eşitlikçi bir süreci oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyetçi bakış sebebiyle eğitim sürecine dahil olurken ya da eğitime devam ederken engellerle karşılaşan kız çocukları için oluşturulan müfredatlar ve eğitimcilerin tutumu da oldukça belirleyicidir. Eğitim ve öğretim materyallerinin

cinsiyet eşitliği gözetilerek hazırlanması bu konuda en temel çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Literatürde özellikle ders kitaplarının içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik incelendiği ve araştırıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Akay Şahin & Açıkalm, 2023: 110-111; Bayhan & Aratemur Çimen, 2019: 82-83; Kırbaşoğlu Kılıç & Eyüp, 2021: 143-144; Kula & Özasan, 2023: 468-469; Sarıtaş & Şahin, 2018: 472-473; Subaşı, 2023: 1311-1312). Bu konuda Gümüšoğlu (2008: 47) “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet” başlıklı çalışmasında ders kitaplarında çeşitli incelemelerde bulunmuş ve yıllara göre saptamalar yapmıştır. 1928- 2008 yılları arasında yayınlanan yaklaşık 1500 ilköğretim ders kitabını incelemiş ve değişen ders kitaplarındaki cinsiyetçi kalıpları değerlendirmiştir. Buradan hareketle ders kitaplarında hem bilim dışı ve hem de cinsiyetçi unsurların olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda 1920-1945 yılları arasındaki ders kitaplarında kadın imgesinin daha çok yol gösterici ve çağdaşlığı yansıtan öğretmen olarak ortaya koyulduğunu, 1950’li yıllardan sonra ise daha çok aile içindeki işlerden sorumlu bir şekilde yansıtıldığını belirtmiştir. Benzer bir çalışma Güneş (2008: 91-92) tarafından 1990-2006 yılları arasındaki ders kitapları incelenerek yapılmıştır. “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımı” başlıklı çalışmada ise bu yıllar arasında cinsiyetçi yaklaşımda azalma eğilimi olduğu belirtilmiştir. Genel bir değerlendirme yapıldığında Türkiye’de kültürel alan başta olmak üzere sosyal yapıyı oluşturan

kurumlar kapsamında cinsiyet eşitliğine yönelik bakış açısının hakim olmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu perspektif ile oluşturulmuş bir eğitim sistemi yapılanmasının kız çocuklarının eğitim süreci öncesinde ve sonrasında karşılaştıkları dezavantajlı durumlar ile mücadelede etkin girişimsel yöntemler içermesi oldukça önemlidir.

Sonuç

Kız çocuklarının eğitime katılım sürecinde yaşadığı zorluklar dünyanın her yerinde çeşitli çalışma alanları kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak geline son noktada hala konu ile ilgili gelişmelerin ve alınan önlemlerin yeterli olmadığı ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyal algıda yeterli düzeyde karşılık bulmadığı görülmektedir. Toplumsal algıda değişiklik yaşanmadığı sürece ortaya koyulan uygulamaların çeşitli nedenlerle yetersiz kaldığı saptanmaktadır. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmalarının daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesine ve toplumsal bilinç değişimine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini doğuran çeşitli etkenler bulunmaktadır. Makro düzeyde siyasi tutum ve tavırlar, ülkelerin sahip olduğu ekonomik ve eğitim düzeyi gibi etkenler kadına bakışı etkilemektedir. Mikro düzeyde ise kültürün ataerkil sistemi destekler nitelikteki yaygın kabulü, ekonomik yetersizlikler, siyasi ve hukuki uygulamalar gibi pek çok yapı kadının konumunu eşitlikten uzak bir

biçimde şekillendirmektedir. Bu etkiler cinsiyetler arası eşitlik sorunlarını doğurmakta ve çeşitli sosyal sorun alanlarını oluşturmaktadır. Eşitsizlik koşullarının etkilediği sosyal sorun alanlarından birini de eğitim alanı oluşturmaktadır.

Eğitimdeki eşitsizlik alanını makro ve mikro etkiler ile birlikte genel bağlamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin şekillendirdiği söylenebilir. Kadının konumunun toplumsal algıda nasıl karşılık bulduğu, sosyal politikaları benimseme ve uygulama konusunda önemli ipuçları barındırmaktadır. Kadının geleneksel bağlamda değerlendirildiği ve özel alan içinde konumlandırıldığı bir sistemde ortaya koyulan eşitlikçi uygulamalar sosyal bilince nüfuz etmede sorunlarla karşılaşacaktır. Bu noktada çeşitli ülkelerde cinsiyetinden kaynaklı olarak pek çok kız çocuğu eğitim sürecine dahil olamamakta ya da eğitim sürecini yarıda bırakmak zorunda kalmaktadır. Bu durum farklı dezavantajlı alanları da beraberinde getirmektedir. Yeterli eğitimi alamamış kız çocukları ileriki dönemlerde çalışma hayatında da erkeklere oranla daha niteliksiz ve düşük ücretli işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Aydın & Levent, 2022: 93). Bunun yanı sıra kadınların çoğu sürekli iş bulamamakta, geçici ve istihdam dışı işlerde varlık göstermek zorunda kalmaktadır.

Dünya genelinde bir değerlendirme yapıldığında kız çocuklarının eğitim hayatı dışında kalması küresel bir insan hakları

sorunu olarak ele alınmaktadır. Sosyal devlet anlayışının temelinde bulunan eşitlikçi politikalar bağlamında fırsat eşitliği yaklaşımı uygulanması gereken temel yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Eşitlikçi politikaların yanı sıra dezavantajlı gruplar içinde yer alan kadınların özellikli olarak desteklenmesi ve toplumsal yapı içinde güçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması oldukça önemlidir. Bu noktada oluşturulan uluslararası ve ulusal fon miktarlarının arttırılması ve yapılan çalışmaların daha sık denetlenmesi bir gereklilik olarak karşımızda durmaktadır. Küresel olarak daha iyiye gitmek için cinsiyet eşitliğinin sağlandığı sistemlerin varlığına duyulan ihtiyaç günden güne artmaktadır. Nitekim Dünya Bankası tarafından ortaya koyulan “The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses” adlı raporda kız çocukları ve ötekileştirilmiş grupların eğitimden ayrılmalarının önlemesi için okula kayıt kampanyalarının düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır (The World Bank, 2020: 7).

Türkiye’deki son durum değerlendirildiğinde kız çocuklarının eğitim hayatına dahil olması ve daha uzun süre eğitim sistemi içinde kalmasının desteklenmesi yönünde çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Kadınlar toplumsal cinsiyet kaynaklı algılar nedeniyle ortalama eğitim süresi olarak erkeklerden daha az eğitim hayatı içinde kalmaktadırlar. Mesleklerin tabakalaşması, özel alan ve kamusal alan ayrımının ataerkil bakıştan etkilenmesi vb. gibi unsurların kadınların aleyhine bir şekilde

toplumsal yapıyı hala etkin bir biçimde şekillendirmesi eşitsizlik alanları ile mücadeleyi zorlaştırmaktadır. Koyuncu Şahin, Esen Çoban ve Korkmaz'ın (2018: 745-746) gerçekleştirdiği “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Türk Eğitim Sistemindeki Yeri: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözünden” başlıklı çalışmada öğretmen adayları Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin oluşmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada eğitim sisteminin içindeki oluşumlar başta olmak üzere (kurumlar, eğiticiler, eğitsel materyaller vb.) eşitlikçi unsurlarla şekillenmeli ve donatılmalıdır. Türkiye’de kız çocuklarının eşitlikçi eğitiminde Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte önemli ölçüde yol alınsa da gelinen noktada hala iyileştirilmesi gereken uygulamalara ve eşitlikçi bakışa ihtiyaç duyulmaktadır.

Kız çocuklarının cinsiyetlerinden kaynaklı eğitim sürecine dahil olamaması ya da eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalması durumu çalışma kapsamında sosyolojik bir perspektif ile gerek küresel gerekse yerel etkiler ve yansımalar bağlamında değerlendirilmiştir. Eğitim bireye toplumsal ve evrensel farkındalık bilinci kazandırmaktadır. Bu noktada dünya nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların yeteri kadar eğitilememesi sorunu küresel sistemdeki pek çok sorun alanı ile mücadelede negatif unsurlar doğuracaktır. Gerek küresel iklim krizi gerekse gıda israfı gibi pek çok uluslararası sorun alanı ile mücadelede bilinçli ve eğitim almış bireylere ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Ahamad, T. & Narayana, A. (2015). Girl education: A lifeline to rural transformation in India. *International Journal of Applied Research*, 1(6), 84-87.

Ahinkorah, B. O., Hagan Jr, J. E., Ameyaw, E. K., Seidu, A. A. & Schack, T. (2021). COVID-19 pandemic worsening gender inequalities for women and girls in Sub-Saharan Africa. *Frontiers in Global Women's Health*, 2, 1-6.

Aikman, S. & Rao, N. (2012). Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and Research in Education*, 10(3), 211-228.

Akay Şahin, M. & Açıkalin, M. (2023). Türkiye'deki ortaöğretim tarih ve sosyal bilimler ders kitaplarında kadın şahsiyetler. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 6(1), 92-122.

Alabi, T., Bahah, M. & Alabi, S. O. (2014). The girl-child: A sociological view on the problems of girl-child education in Nigeria. *European Scientific Journal*, 10(2), 393-409.

Arooje, R. & BurrIDGE, N. (2021). School education in Afghanistan. In Sarangapani, P. M. & Pappu, R. (Eds.), *Handbook*

of education systems in South Asia (pp. 411-441). Singapore: Springer.

Aydın, F. F. & Levent, C. (2023). Eğitim ve ekonomik büyümenin farklı yaş gruplarındaki kadın işsizliği üzerine etkisi: Seçilmiş OECD üyesi ülkeler üzerine ekonometrik bir analiz. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 13(1), 73-97.

Babu, A. J. (2022). Challenges and opportunities of girl child education on pandemic (covid19) in India an exploratory study. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 5(6), 17-25.

Bayhan, S. & Aratemur Çimen, C. (2019). 2017 müfredat reformu sonrası ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitim Bilim Toplum*, 17(67), 62-88.

Boran, P., Gökçay, G., Devocioğlu, E. & Eren, T. (2013). Çocuk gelinler. *Marmara Medical Journal*, 26(2), 58-62.

Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 348-368.

Çevik, C. & Özkul, B. (2022). Çalışma yaşamında dezavantajlı gruplar ve eşitsizlikler. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(3), 611-618.

Du, H., Xiao, Y. & Zhao, L. (2021). Education and gender role attitudes. *Journal of Population Economics*, 34, 475-513.

Eggerman, M. & Panter-Brick, C. (2010). Suffering, hope, and entrapment: Resilience and cultural values in Afghanistan. *Social Science & Medicine*, 71(1), 71-83.

Ember, H. (2020). Benefits of investing in girl education. *Idosr J. Current Issues Social Science*, 26(1), 27-32.

Eştürk, Ö. & Kılıç, A. (2016). Türkiye kırsalında kadın yoksulluğu. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 143-153.

Evans, D. K. & Yuan, F. (2022). What we learn about girls' education from interventions that do not focus on girls. *The World Bank Economic Review*, 36(1), 244-267.

Gümüőođlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50.

Güneş, Ö. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2018). *Türkiye nüfus ve sağlık araştırması raporu 2018*. (16/11/2023 tarihinde

https://hips.hacettepe.edu.tr/tr/2018_tnsa_analiz_ve_rapor-56 adresinden ulaşılmıştır).

Hoodfar, H. (2007). Women, religion and the 'Afghan education movement'in Iran. *The Journal of Development Studies*, 43(2), 265-293.

UN (2023a). *Guterres urges global action to empower girls*. (16/11/2023 tarihinde <https://turkiye.un.org/en/249096-guterres-urges-global-action-empower-girls> adresinden ulaşılmıştır).

UN (2023b). *International day of girl child*. (16/11/2023 tarihinde <https://www.un.org/en/observances/girl-child-day> adresinden ulaşılmıştır).

İnan, M. & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.

Kara, E. (2020). KOVİD-19 pandemisindeki dezavantajlı gruplar ve sosyal hizmet işgücünün işlevi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 28-34.

Karanfiloğlu, M. (2019). Savaş, kadın, çocuk ve göç üzerine: Suriye örneği. *Muhakeme Dergisi*, 2(1), 99-124.

Kırbaşoğlu Kılıç, L. & Eyüp, B.(2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.

Koyuncu Şahin, M. & Çoban, A. (2019). Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Journal of International Social Research*, 12(64), 588-599.

Koyuncu Şahin, M., Esen Çoban, A. & Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 735-752.

Kula, S. S. & Özaslan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476.

Küçük Aksu, S. (2022). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkiye'de eğitim ve kadın istihdamına yansımaları. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 159-177.

Moghadam, V. M. (1992). Patriarchy and the politics of gender in modernising societies: Iran, Pakistan and Afghanistan. *International Sociology*, 7(1), 35-53.

Monkman, K. & Hoffman, L. (2013). Girls' education: The power of policy discourse. *Theory and Research in Education*, 11(1), 63-84.

OECD (2017). *Education at a glance 2018 OECD indicators*. (16/11/2023 tarihinde <https://www.oecd->

ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
adresinden ulaşılmıştır).

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.

Özer, Y. E. & Çolak, M. (2015). Yoksulluk, dezavantajlı grup ve suç ilişkisine yönelik bir alan araştırması: İzmir kadın sığınma evleri örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 479-491.

Porter, S. A. (2016). Girls’ education, development and social change: ‘Seeding, Strengthening and Linking’(Global Fund for Women). *Policy Futures in Education*, 14(5), 517-538.

Profeta, P. (2020). Gender equality and public policy during COVID-19. *CESifo Economic Studies*, 66(4), 365-375.

Rapoport, B. & Thibout, C. (2018). Why do boys and girls make different educational choices? The influence of expected earnings and test scores. *Economics of Education Review*, 62, 205-209.

Sarıtaş, E. & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 463-477.

The World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. (17/11/2023 tarihinde <https://csrbox.org/media/148198.pdf> adresinden ulaşılmıştır).

TÜİK (2020). *İşgücü istatistikleri*. (19/11/2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Eylul-2020-33793> adresinden ulaşılmıştır).

TÜİK (2022a). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri*. (16/11/2023 tarihinde https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri.pdf adresinden ulaşılmıştır).

TÜİK (2022b). *Ulusal eğitim istatistikleri*. (20/11/2023 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=National-Education-Statistics-2022-49756> adresinden ulaşılmıştır).

Ullah, R. & Ullah, H. (2019). Boys versus girls' educational performance: Empirical evidences from global north and global south. *African Educational Research Journal*, 7(4), 163-167.

Ulusoy, D. (1996). Eğitim ve sosyal eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 56-86.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report Latin America and The Caribbean Inclusion and education: All means all*. (16/11/2023 tarihinde

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614> adresinden ulaşılmıştır).

UNESCO (2022). *Global education monitoring report: Gender report, deepening the debate on those still left behind 2022*. (16/11/2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329> adresinden ulaşılmıştır).

Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I. & Van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. *Educational Studies*, 42(2), 181-200.

Yeniçeri, Z. & Koç, E. (2021). COVID-19 Pandemi sürecinin toplumsal cinsiyet eşit (siz) liğine etkileri. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4(1), 80-102.

BÖLÜM III

Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniğinin Kullanımı

Ömür YILDIRIM¹

Giriş

Görüşme insanın varlığı kadar eski bir tarihe sahiptir. Görüşme, bireyin birçok konudaki tutum, davranış, düşünceleri ve bilgi düzeyinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Görüşme; insanların

¹ Öğretim Görevlisi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
ORCID: 0000-00021472-5876

duygu, düşünce, davranış, tecrübe ve durumlarının anlaşılabilmesi için önemli bir tekniktir (Sevencan & Çilingiroğlu, 2007). Bir görüşmede kişilerin kullandıkları mimikler, ses tonu biçimleri, soruların kullanım biçimi gibi durumlar görüşmenin genel durumunu etkiler. Görüşme aynı zamanda bir veri toplama aracıdır. Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Punch, 2005). Veri toplama araçları kullanılırken amaç kesinleştirilmeli, hangi verilerin toplanacağı belirlenmeli ve belirli bir veri toplama aracı seçilmelidir. Bir veri toplama yöntemi veya yöntemlerine karar verilirken çalışmanın amacı, evren ve örnekleminin büyüklüğü, maddi olanakları, ekibin büyüklüğü gibi durumlara dikkat edilmelidir. En yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında; gözlem, görüşme, deney, literatür taraması, anket yöntemleri sıklıkla kullanıldığı görülür. Bir veri toplama aracı olan görüşme ile veri toplama alanı da genişler. Sözlük anlamına bakıldığında görüşme yüz yüze yapılan konuşmadır fakat sohbetten farklı olarak bir amacı ve belirli hedefleri vardır. Görüşme, elde edilmek istenen veriye ulaşılmak için bir madencinin, madendeki değerli taşlara ulaşmasındaki ince işçilik ile yaptığı kazıya benzer (Türmüklü, 2000). Görüşmenin temeldeki amacı, görüşmecenin iç dünyasına girerek, görüşmecenin araştırılan konu hakkındaki bakış açısını anlamaktır. Görüşmenin temel özelliği karşılıklı sözlü bir iletişimdir. Görüşme veri toplama aracı olarak avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Görüşme yapılarak derinlemesine

ve daha doğru bilgilere ulaşılabilirken, görüşme yapılacak kişilerin yanlış seçimi ve zamansal faktörler görüşmenin dezavantajlarındandır. Bu yüzden tekniğin verimli bir biçimde kullanılabilmesi için yöntemin iyice özümsenmesi gerekir. Bu sebeple görüşme beceri ve duyarlılık gerektirir. Nitel araştırmalarda çok sık başvurulan veri toplama tekniği olan görüşme, görüşülenlere kendini birinci elden ifade edebilme fırsatı verirken, arabuluculuğuyla da görüşme yapan kişilerin anlam dünyalarını ve tecrübelerini yine onların ifadeleri yardımıyla derinlemesine anlama imknı sunar (Tekin, 2006). Bir görüşmede görüşmecinin donanımlı olması gereklidir. Aynı zamanda görüşmecinin konuya hkimiyeti önemlidir (Aziz, 2011, s. 186). Görüşme esnasında görüşmeci, katılımcının konuşma azlığını veya çokluğunu, katılımcının duyu yoğunluğunun durumunu, konuşmaların görüşmenin içerik boyutu düzeyinde sürdürebilmesi gereklidir. Tarafsız bir bilginin elde edilebilmesi için katılımcının öznel durumlarına (cinsiyeti, ırk, siyasi eğilim vb.) karşı tarafsızlık ilkesi ile yaklaşması gerekir. Görüşme ile veri toplamanın geniş bir uygulama alanı vardır: Hastası ile konuşan bir doktor, müvekkili ile görüşen bir avukat, zanlıyı sorguya çeken hkim, teftiş sırasında ğretmen ve müfettiş ilişkileri örnek olarak gösterilebilir. Müfettiş ve ğretmen ilişkilerindeki görüşmede, amaca ulaşılabilmesi için tarafsızlık, dinleme, anlayış ve iş birliği ilkelerine uyulması gerekir (etin, 2012, s. 106). Görüşme yüz yüze, web üzerinden evrimii, telekomünikasyon gibi çeşitli

biçimlerde yapılabilir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla çoğunlukla yüz yüze yapılsa da telekomünikasyon üzerinden hatta duyma ve konuşma problemlili insanlarla simgesel iletişim vasıtasıyla gerçekleştirilebilen bir veri toplama tekniğı olarak değerlendirilir (Karasar, 1994, s. 174) . Görüşme temel olarak sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Sosyal bilimlerde özellikle de sosyolojik yöntemlerle eş anlamlı bir hale gelmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 131). Bir görüşme esnasında günlük iletişimde yapılan önyargı, karşısındaki kişiyi eksik dinleme gibi durumlar olmamalı, önceden belirlenen amaç doğrultusunda soru sorma ve yanıtlama biçiminde etkili bir iletişim süreci ile yapılmalıdır. Görüşme boyunca sorulan sorulara katılımcının rahat cevaplar vermesi, dürüstlük ve tarafsızlık ilkesinin ihlal edilmemesine dikkat edilmelidir. Görüşmede soruların biçimi ve yeniden sunulması, sondaların belirli olması ile beklenen cevaplar için soruların genişletilmesi ya da değiştirilmesi görüşmecinin önceden belirlediğı görüşme türüne göre değişkenlik gösterir. Bu yüzden görüşmeye başlanılmadan önce görüşmeci hangi türde görüşme yapacağını belirlemesi önemlidir. Eğer çalışmasının içeriğine uygun olmayan bir görüşme türü seçilirse, araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik durumu yitirilebilir.

Görüşme Türleri

Görüşmede, gözlenemeyen durumlar anlamlandırılmaya ve bulunmaya çalışılır. Görüşmeler kişi sayısına göre ve soruların katılığına göre sınıflandırılır. Soruların katılığı; soruların ve görüşme içeriğinin değişmezliğidir. Görüşme türleri genellikle iki başlıkta incelenir. Bunlar yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme. Stewart ve Cash'a göre ise, Steward'a göre görüşme türleri; "yönlendirici" ve "yönlendirici olmayan" olarak ikiye ayrılmaktadır (Sevencan & Çilingiroğlu, 2007, s. 4). Ayrıca görüşme konuya, amaca, alanın özelliklerine göre de değişkenlik gösterebilir. Temel olarak sayısal hale getirile bilinen, kısa sürede veriye ulaşılan durumlarda yüzeysel bir görüşme uygunken, sosyal yapı, geçmiş deneyimlerin araştırıldığı bir çalışmada derinlemesine görüşme tekniği kullanılmalıdır (Yağar & Dökme, 2018, s. 9). Görüşme türleri bir doğrunun iki ucu ve sıfır noktası gibidir. Doğrunun bir ucu belirli soru ve yanıtlar içerisinde gerçekleşen yapılandırılmış görüşme, sıfır noktası yarı yapılandırılmış görüşme, diğer ucunda ise belirli olmayan, açık uçlu soruların yer aldığı yapılandırılmamış görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve bunlara göre karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 132). Yapılandırılmış görüşmede soru formundaki sorular genellikle sondalar ile birlikte hazırlanır. Açık uçlu sorularda önceden belirlenen standart verileri elde etmeye yöneliktir. Esnek bir

yapıya sahip değildir ve yüzeysel tek tip veriler elde edilir. Araştırma alanındaki özellikleri bilinen bir kitle olduğu zaman bu görüşme türü tercih edilir. Elde edilen verilerin belirli kategorilere ayrılması daha kolaydır. Yapılandırılmamış görüşmede sorular ve görüşmenin sonuçları kesin değildir ve görüşmesi bir keşifte gibidir. Bu türde soruların belirsizliği yüzünden cevaplarında hangi yönlerde olacağına dair bir öngörü yoktur. Bu görüşmede görüşmesi elde ettiği cevapların ışığında daha da derinlere doğru inerek çalışmanın boyutlarını amaca yönelik genişletebilir. Bu görüşmede belirli bir soru formu oluşturulmaz, esneklik düzeyi bu yüzden yüksektir. Araştırılan konu hakkında görüşmeci iyi seviyede bir ön bilgiye sahip değilse tercih edilebilir. Bu genel durum yüzünden toplanan verilerin kategorize edilmesi oldukça zordur. Görüşme planının önceden yapılmadığı bu tür olabildiğince esnektir. Konu ile ilgili bilgi ile ilgisiz bilgiyi ayırt etme araştırmayı yönetme konusunda araştırmacıya bağlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 32). Yarı yapılandırılmış görüşmede ise belirli bir soru formu vardır fakat bu sorulara yenileri eklenebilir veya çıkarılabilir. Bu yüzden derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Esnekliği orta düzeyde ve elde edilen veriler belirli kategorilere daha kolay ayrılır. Bu türde görüşmeci, genel hatlarıyla bir yol haritasına sahiptir fakat görüşülen kişilerin özelliklerine göre bu genel çerçeve içerisinde sorularda değişikliğe gidilerek (soru üzerinde değişiklik, yeni soru ekleme ya da çıkarma) konunun farklı boyutları ortaya çıkarmaya çalışılır

(Çoşkun, Altunışık, & Yıldırım, 2019, s. 115). Rubin ise görüşme türlerini sabit format anket görüşmesi, açık uçlu anket görüşmesi, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme ve açık uçlu yoğunlaşmış görüşme olarak ayırır. Açık uçlu anket ve sabit format anket görüşmesi içerik ve yöntem bakımından yapılandırılmış görüşme ile benzerdir. Açık uçlu duyarlaştırılmış görüşme, konuşma biçimindedir. Bu görüşmede hazır bir soru yoktur ve cevaplar kısıtlayıcı değildir. Görüşmesi konuya başlar ve konuşmacının düşündüklerini ifade etmesini bekler. Açık uçlu yoğunlaşmış görüşme ise sorular önceden belirlenir. Patton'a ise üç tür görüşme türü vardır; 1. Sohbet tarzı görüşme 2. Görüşme Formu Yaklaşımı 3. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmedir. Bu görüşmelerde içerik ve tarz bakımından diğer açıklanan görüşme türlerine benzerlik gösterir.

Sohbet Tarzı Görüşme

Bu görüşme türünde görüşmeci doğrudan olarak ortama katılarak, hazırlanan soruları ortamın genel yapısına göre şekillendirebilir. Sorular bu yüzden anlık olarak ortaya çıkar, sohbetin yönüne doğru şekil alır. Katılımcının bireysel durumuna göre uyum ve esneklik gösterilerek veriler elde edilir. Bu yönüyle Yapılandırılmamış görüşmeler sohbet tarzı görüşme olarak da ifade edilmektedir (Dömbekçi & Erişen, 2022, s. 145). Bu görüşme tarzının eksik yanları olarak görüşmecinin konuşma yeteneği, kişisel bilgi birikimi gibi durumlar görüşmenin yapısını etkiler. Tek bir

görüşmede bazı konularda yeterince bilgi toplanamayacağını için birden fazla görüşme yapılması gerekebilir. Bunun sonucunda zaman problemleri ortaya çıkar. Bu tarz bir görüşmede elde edilen verilerin kategorize edilmesi oldukça zordur. Bu tarz bir görüşme daha çok görüşme konusunda deneyimli araştırmacılar için uygundur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu görüşme türünü kullanabilmek için görüşmecinin insanlar ile iyi bir iletişim becerisine sahip olmalı, değişkenliğe hazır olmalı ve sorduğu sorular ile ana konudan ayrılmadan doğru verileri elde edebilmelidir.

Görüşme Formu Yaklaşımı

Bu görüşme türünde, benzer konularda farklı insanlar ile aynı tür bilgilerin alınmaya çalışılır. Bu türde önceden belirlenen konu ve alanlardan sapmadan önceden hazırlanan sorulara ek olarak, daha ayrıntılı sorular sorulabilir. Soruların belirli bir sıralaması veya önceliği yoktur. Eğer görüşmede katılımcının anlamlandıramadığı sorular olursa, görüşmeci soruların yapılarını değiştirebilir. Bazı cevaplar neticesinde konunun ayrıntılarına girmekte özgürdür. Görüşmeci görüşme sırasında sorunların cümle yapısını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Karataş, 2015). Bu türün önemli özelliği görüşmeciye zaman esnekliği kazandırmasıdır. Formun içerisinde bazı soruları görüşmenin akışına uygun olarak sormadan geçebilir. Belirli bir format dâhilinde hazırlandığı için

verilerin analizi ve kategorize edilmesi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle, formda kapsanan soru veya konu alanları altı da elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 132).

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme

Bu görüşme türünü temelde diğer yöntemlerde ayırıcı kılan analizlerinin hızlı ve kolayca yapılmasının yanında yanlı bir tutumun en minimum seviyede olmasıdır. Bu görüşme türünde soruların yerleri değiştirilemez ve her katılımcıya aynı şekilde sorular sorulur. Katılımcıların veya görüşmecinin kişisel durumu ve özelliklerinden doğabilecek farklar standartlaşma ile daha aza indirilir. Her katılımcıya her soru aynı biçimde sorulduğu için verilerin genel kategorileri hızlıca saptanır. Ayrıca büyük çaplı araştırmalarda, oluşturulan veri tabanları daha hızlıca eşleştirilir ve analizi daha kolaylaşır. Bu veri toplama tekniği genel nitelikteki çalışmalar için de biçim olarak daha uygundur. Farklı zaman dönemlerinde aynı verilerin elde edilebilmesini sağlar (Uçar, 2012). Bu görüşme türünün zayıf yanı ise görüşme formu hazırlandığı esnada öngörülemeyen sorunlar için belirli bir plana sahip olunmamasıdır. Bireysel farklılıklar, görüşmecinin durumu, mekân, kullanılan biçim gibi durumlarda ani sorunlar ortaya çıkabilmekte ve bu görüşme türünde bunlar için bir hareket alanı bulunmamaktadır.

Görüşme Tekniğinin Güçlü Yönleri

Bir görüşme tekniği temel olarak diğer tekniklerden ayıran temel özellik bir olayın veya olgunun derinlemesine bir bilgi akışı sağlamasıdır. Ayrıca görüşme türlerine göre yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşler sayesinde araştırma kapsamının içeriğine yeni soruların eklenmesi veya değiştirilmesi esnekliği ile konular üzerindeki belirsizliklerin en aza indirilmesi sağlanabilir. Bunun dışında yetkin bir görüşmecinin elde edeceği verilerin güvenilirliği bir anket sonucuna göre daha güvenilir ve geçerlidir (Çoşkun, Altunışık, & Yıldırım, 2019). Görüşme kendisini mekâna, duruma ve olaylara göre şekillendirerek değişen ve gelişen şartlara uyum sağlar. (Yıkımsı, 2020). Sosyal bilimlerde sık kullanılan görüşme yönteminde güçlü yönlerini esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 133).

Esneklik: Görüşmecinin derinlemesine bir araştırma yapabilmesi için soruyu değiştirebilmesi ile araştırmaya derinlik katar. Yanıt oranı: Anketten farklı olarak daha özgür biçimde yanıtların verilmesi ile kişilerin bireysel farklılıkları ile oluşabilecek farklı sonuçlara ulaşılabilir. Sözel Olmayan Davranış: Görüşmeci verilen cevapların doğruluğunu doğrudan test edebilir. Katılımcının vücut dili ile verdiği cevapların durumunu inceleyebilir. Ortam Üzerindeki Kontrol: Görüşmeci ortamı istediği gibi yöneterek verilerin daha doğru biçimde olmasını sağlayabilir. Soruların Sırası:

Görüşmeci soruların sorulma veya çıkarılma gibi durumlarında esneklik sağlayarak katılımcı ile arasında daha iyi bir iletişim kurulmasına yardımcı olabilir. Anlık Tepki: Görüşmeci anlık gelişen tepki ve yanıtları kayıt ederek araştırmanın bilinmeyen yönlerini ortaya koyabilir. Veri Kaynağının Teyit Edilmesi: Katılımcıların gerçekliği sebebiyle verilen cevapların kime ait olduğu şüphesi ortadan kaldırılır. Derinlemesine Bilgi: Anket gibi veri toplama araçlarında bazı dönemlerde bireysel farklılıklardan ötürü anket eksik ya da yanlış anlaşılabilir. Ancak görüşme yönteminde bu sorunun yaşanma durumu daha düşüktür. Görüşmeci soruların anlaşılmadığını düşündüğü anda çevirmeler yapabilir anlaşılabilirliği arttırabilir.

Görüşme Tekniğinin Zayıf Yönleri

Görüşme yönteminde araştırma için her katılımcıya ayrılan zaman, kayıtların transkript edilmesi, seyahatte harcamaları, kullanılan materyaller gibi durumlardan ötürü büyük problem maliyetidir. Katılımcılardan randevu talebinde bulunulması, uygun zaman, sonuçların yazıya dökülmesi ve analiz sürecinin uzunluğu sebebiyle zaman ikinci önemli eksikliklerdir. Cevapların eksikliği veya verilen cevapların görüşmecinin öznel yorumu ile olası bir yanlışlık oluşması diğer bir zayıf yöndür (Ertugay, 2019). Anket ile çok az zamanda birçok kişiden veriler elde edilebilirken görüşmede bu durum görülmez. Katılımcılara ulaşmada yaşanan sorunlar (eksik

adres, ani olaylar ile planda değişiklikler), görüşmecinin katılımcıların hepsine eşit zaman ayıramaması önemli eksiklerdendir. (Gürbüz & Şahin, 2018). Farklı katılımcılardan elde edilen farklı sonuçlardan ötürü verilerin güvenilirliğinin düşmesi, bazı katılımcıların gizliliğinin anlaşma gereği açıklanamaması güvenilirlik ve geçerlilik ilkelerinde zedelenmelere sebep olmaktadır.

Görüşme Formunun Hazırlanması

Bir görüşme konunun içeriği, görüşmecisi ve katılımcısı, mekânın durumu gibi birçok değişkene göre farklı özellikler taşıyabilir. Görüşme yöntemi, özel bir eğitim gerektiren veri toplama yöntemidir. Bu yüzden görüşme formu hazırlanırken özenle ve bazı durumlara dikkat edilerek yapılmalıdır. Bu durumlar;

Kolay Anlaşılabilir Soruların Olması; Soruların katılımcılar tarafından kolay ve anlaşılabilir olması önemlidir. Her katılımcının bireysel farklılıkları vardır bu sebeple sorular açık ve anlaşılır bir dille hazırlanmalıdır. Bazı soruların katılığından dolayı katılımcı kendisini özgüvensiz hissederek diğer sorulara da ön yargı ile yaklaşabilir. Görüşmeci sorularını uzmanlara danışarak hazırlayarak eksikliklerini giderebilir. Tüm bunların amacı görüşülen birey ile etkili ve verimli bir iletişim kurmak için olduğu unutulmamalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 137). Odaklı sorular hazırlanması, bu sadeye katılımcının deneyimlerine göre cevaplarını

ifade etmesi sağlanmalıdır. Örnek olarak araştırmacı, Türkiye'nin toplumsal yapısı dikkate alındığında çektiğiniz belgeselinizin Türk toplumsal yapısı hakkında belirli bir eksikliği ortaya çıkardığını düşünüyormuşuz? Bu tarzda sorulan bir soru ile katılımcının deneyimleri ile bu duruma katılıp katılmayacağı net bir biçimde ortaya çıkarılabilir. Bu sayede soyut sorulardan kaçınılarak elde edilen verilen daha güvenilir olur. Açık uçlu sorular yöneltilecek soruların evet, hayır gibi etkisi az cevaplardan kurtarılmalıdır. Bu tarz cevaplı sorular sonda sorulmalı ve katılımcının genel olarak derinlemesine konuya odaklanması sağlanmalıdır. Yönlendirmelerden kaçınılarak, görüşmeci görüşme boyunca tarafsız kalmalı ve görüşmeyi etkilememelidir. Yönlendirildiğini hisseden bir katılımcı verdiği cevaplar güvenilir olmakta uzak olabilir. Çok boyutlu sorulardan kaçınılarak katılımcının eksik cevaplar vermesinin önüne geçilmelidir. Örnek olarak, belgeseller toplumsal yapıda ne gibi etkiler yaratır? Bellek oluşturmada belgesel sizce etkili midir? Yaptığımız belgeselin hangi yönleri Türk toplumunun belleğini etkilemektedir? Bu tarz ardışık sorular katılımcının vereceği cevaplarda eksiklikler yaratabilir. Alternatifli sorular ve sondalar hazırlanarak, görüşmeci katılımcıların bireysel farklılıklarına göre soruları değiştirebilir. Sondalar sayesinde araştırma hakkında daha derinlemesine verilere ulaşabilir. 5N 1K kuralı ile sondalar oluşturulmalıdır. Ayrıca sondalar görüşme sürecini daha doğal bir iletişim haline getirme yönünden de görüşme

sürecine önemli bir katkıda bulunur (Dömbekçi & Erişen, 2022). Sorular belirli bir mantık çerçevesinde oluşturulmalı ve forma bu düzende yerleştirilmelidir. Bu sayede katılımcıda güven oluşturularak görüşmenin en başından itibaren rahat bir görüşme gerçekleştirilebilir. Güven eksikliğinde tüm verilerin katılımcıyla paylaşılacağı belirtilmelidir. İlk sorular daha kolay sorulardan oluşmalı, sorulan özelden genelde doğru gitmelidir. Görüşme sonunda tüm cevaplar katılımcıya teyit ettirilmelidir. Bu sayede araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği ve tutarlılığı test edilebilir. Bir görüşmede soruların hazırlanması için alanında uzman kişilerden destek ve yardımlar alınmalıdır. Formun giriş bölümünde görüşmenin amacı verilerek katılımcının rahat hissetmesi sağlanabilir. İkinci bölümde ise sorular yer almalıdır. Giriş bölümünden sonra formda görüşme sorularının yer aldığını görmekteyiz. Sorular altında çeşitli sondalara yer verilmektedir. Bu sondaların tümünün sorulması şart değildir. Bunlar araştırmacıya bazı anımsatmaları hatırlatmak içindir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 145)

ÖRNEK GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Konusu <i>Üniversite Öğrencilerinin Başlıca Sorunları</i>	
Yer	: Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Tarih ve Saat	:
Görüşmeci	:
Giriş Merhaba, benim adım, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisiyim. <i>Üniversite Öğrencilerinin Başlıca Sorunları</i> üzerine bir araştırma yapıyorum. Amacım : Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunları belirlemek ve olası çözüm yollarını araştırmaktır. Çalışmanın önemi:	
<i>Üniversite Öğrencilerinin Başlıca Sorunları</i> ile ilgili düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.	
Görüşme Soruları	
1-	Barınma sorunları nelerdir?
2-	Ulaşım sorunları nelerdir?
3-	Eğitim-Öğretim sorunları nelerdir?
4-
5-

08.05.2008

Yrd. Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU

36

Şekil 1. Gurbetoğlu,2014

Görüşmenin Yapılması, Kaydedilmesi ve Raporlanması

Bir görüşmenin başarılı bir biçimde yapılması için, görüşmecinin iyi hazırlanması ile sorulacak soruların biçim, içerik, tema yönünden belirlenmesi ve iyi bir kayıt sisteminin oluşturulması gerekir. Görüşme sırasında görüşmeci ile katılımcı arasında duygusallığa varmayan belirli bir yakınlık kurularak, görüşmeci çok bilir veya konudan bir haber görünmeden görüşme gerçekleştirilmelidir (Dursun, 2023). Sorular görüşmenin terazisidir. Bir görüşme ancak soruların niteliğine göre etkili olabilir. Görüşmede temel amaç konunun ayrıntılı ve derinlemesine bilgi

toplamasını sağlamaktır. Soruların sırası katılımcıyı panikletmemeli, katılımcı görüşme sırasında sorguya çekilmiş hissettirilmemelidir. Amaç temel olarak iletişim kurularak veri elde etmek olmalıdır. Görüşme formundan soruları okumak yerine katılımcı ile göz teması ile iletişim kurulmalıdır. Görüşmeci tek tip sadece soru soran bir karakter değil, doğal bir biçimde ve rahat bir yapıda olmalıdır. Görüşmeci görüşme süresi ve zamanını iyi ayarlamalıdır. Görüşme amacına uygun ilerlemesi görüşmecinin elindedir (Dursun, 2023). Katılımcının farklı konulara sapmaması için görüşmeci kırııcı olmadan olaya müdahil olmalıdır. Görüşmesi soruda eksik bir cevap aldığını düşündüğünde soruyu tekrarlayabilir veya sondalardan yardım alarak konuyu açabilir. Geri dönütler ile katılımcıyla iletişimde olduğunu göstermelidir. Buradaki iletişim yönlendirici olmamalıdır. Zaman etkili kullanılarak, katılımcının duygusal ortamdan etkilenmesi ile oluşacak boşlukları doldurmalıdır. Anlatılanlara karşı olumlu veya olumsuz tepki vermek araştırmacının yansızlığını zedeler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 151). Bu yüzden soru sorarken dikkatli olunmalı ve katılımcının yanlış anlayabileceği sözlerden uzak durulmalıdır. Görüşmeci katılımcının hangi gruba veya kuruma ait olduğuna bakmadan saygı duyarak görüşmeyi tarafsızlık ilkesi ile gerçekleştirmelidir. Görüşmeci, katılımcının her mimik hareket ve durumuna dikkat etmelidir çünkü bu ifadeleri içerisinde belirli mesajlar ve cevapların geçerliliğini ilgilendiren durumlar içermektedir (Çetin, 2012). Tüm

bunların sonucunda görüşme yapılırken, soruların sorarken akışa göre hareket etme, görüşmeyi konuşma tarzında karşılıklı iletişimde yapma, teşvik edici olarak geri bildirimde bulunma, görüşmenin kontrolünü sağlama, tarafsızlık ilkesini bozmamak görüşme sürecinde önemlidir. Görüşmeni özellikler son yıllarda nitel araştırmalara verilen önemin artması, nitel araştırmalarda kullanılacak veri toplama yöntemlerini de önemli hale aldığı unutulmamalı ve görüşme yaparken bu hususlar göz ardı edilmemelidir (Çokluk, Yılmaz, & Oğuz, 2011).

Bir görüşmede katılımcının kabul etmesi halinde kuşkusuz en iyi kayıt yapma yöntemi sürekli kayıt yapan araçlardır. Bu sayede hem görüşmenin süreci bölünmez hem de sonuçlar ilerleyen tarihlerde daha ayrıntılı bir biçimde incelenebilir (Karasar, 1994). Görüşme sırasında, kayıt altına almada iki tür yöntem vardır. Kayıt Cihazı kullanarak kayıt yapma ve not alma yöntemi. Kayıt yapılarak bir görüşme gerçekleştirilecek ise katılımcılardan etik olarak izin alınmalıdır. Kayıtcı ile yapılan görüşme sayesinde görüşmeci sadece katılımcıya odaklanabilir. Bunun yerine not alma yöntemi tercih edilirse hem katılımcıyı dinlemek hem de not almak zorlaşarak görüşmenin uzamasına ve eksik bilgiler alınmasına neden olabilir. Ancak zorunlu olarak not alma kullanılıyorsa görüşmeci mutlaka kısaltmalar ile hızlı bir yazım tercih edebilir. Eğer kayıtcı izni alınmışsa cihaz önceden kontrol edilmelidir. Bu sayede görüşme esnasında oluşabilecek teknik arızalar ve oluşacak zaman kaybının

önüne geçilebilir. Bazı durumlarda her ikisi de bir arada kullanılabilirdi gibi katılımcının ani ruhsal değişimi sonucu kayıtcının durdurulması istenebilir. Bu durumda da not alma yöntemi ile görüşme sürdürülür.

Görüşme araştırmacının yenedünyalar hakkında derinlemesine bilgiler elde etmesini sağlar. Raporlama aşaması görüşme yönteminin gerçekleştirilmesi ile verilerin toplanılması ve analizinden sonra son okuyucuya sunulması için yapılır. Bu aşamadaki temel amaç tüm yapılan çalışmanın elde edilen tüm bulguların, sentezlenerek son okuyucuya anlaşılır bir biçimde ulaştırılmasından geçer.

Görüşme Tekniğinin Örnek Bir Çalışma Üzerinden İncelenmesi

Aşağıdaki örnek çalışmada bir görüşmenin nasıl yapılması gerektiği, yöntemi, çalışmanın yapılma amacı, kullanılan veri toplama aracı detaylıca verilmiştir. Kullanılan veri toplama aracı olarak görüşmenin bir türü olan yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda sorulara sondalar uygulanarak içerik zenginliği sağlanmıştır. Görüşme öncesi gerekli bilgiler verilerek randevu ile gidilmiş ve görüşmeler 25-30 dakika sürdüğü kaydedilmiştir. Görüşmeleri izin alınarak bir kayıt cihazı ile kayıt altına alındığı belirtilmiştir. Ayrıca kaydedilen görüşmeler daha sonra bire bir yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Görüşmede

sorulan sorular çalışmasın sonunda ekler kısmında açık bir şekilde verilmiştir.

STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri rretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Eroğlu & Bektaş, 2016).

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri rretmenlerinin STEM ve STEM temelli ders etkinliklerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Kayseri ilinde bulunan üç farklı ortaokulda görev yapan beş fen bilimleri rretmeni katılmıştır. Katılımcılardan biri kadın diğerleri erkek rretmenlerdir. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak dört gün boyunca toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelerde rretmenlerin STEM temelli etkinlikleri fen alanlarından özellikle fizik alanı ile bağdaştırdıkları ve fizik konularına uygun olarak gördükleri, fen dersi ile teknoloji, mühendislik ve matematik arasında bir ilişki olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, STEM temelli dersleri uygulamak istedikleri ancak zaman ve malzeme sıkıntısı açılarından bu durumu yapamadıklarını savunmuşlardır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak; STEM ve STEM temelli ders etkinlikleri ile ilgili verilen eğitimlerin sayısı arttırılmalı ve eğitimlerin içeriği/ kapsamı genişletilmelidir. Ayrıca eğitim sonrasında da rretmenlerle iletişim

kesilmemeli ve onların farklı konularda yaşayabilecekleri sıkıntılar noktasında destek olunmalı şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Fenomenoloji hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları (örneğin; olay, deneyim ya da durum gibi) derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturduğu fenomenoloji çalışmalarında masaya yatırılır (Van Manen, 2007). Bu araştırmanın da amacı öğretmenlerin STEM temelli etkinlikler ile ilgili düşüncelerini derinlemesine sorgulanmaktır. Çalışmada yer alan öğretmenler Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen bir proje kapsamında STEM materyalleri ile ilgili bir hafta süresince bir eğitime dâhil edilmişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ile ilgili düşünceleri nitel bir anlayışla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmada amacımıza uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Görüşme, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir. Görüşme daha çok, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı etkileşimli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin asıl amacı,

iletiřim kurulan bireyin arařtırılan konu hakkında duygu, dűőünce ve inançlarının neler olduėunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2009; Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu nedenle mevcut arařtırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmıř gűrűőme kullanılmıřtır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Yarı yapılandırılmıř gűrűőme formunun hazırlanması ile ilgili sűrete arařtırmacı tarafından öncelikle konu ile ilgili alan-yazın taraması yapılmıř ve alan-yazından elde edilen verilerinden de yararlanılarak 13 soru ve 5., 6., 8., 9., 10. ve 13. sorulara ait sondalardan oluřan yarı yapılandırılmıř gűrűőme formu hazırlanmıřtır (Siew, Amir ve Chong, 2015; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). Hazırlanan gűrűőme formu ile ilgili olarak eėitim alanında bir akademisyen ve bir kimya ėretmen olmak űzere iki uzmanın gűrűőleri alınmıřtır. Uzman gűrűőlerinden elde edilen veriler doėrultusunda arařtırmacı tarafından soruların açıklıėı, uygunluėu, yeterliliėi gibi açılardan gűrűőme formu yeniden incelenmiřtir ve gerekli dűzeltmeler yapılmıřtır. Gűrűőme soruları ekte sunulmuřtur. Öėretmenlere yapılacak olan gűrűőmenin konusu hakkında önceden bilgi verilmiř, daha sonra arařtırmacılardan biri tarafından gűrűőmeler gerçekleřtirilmiřtir. Gűrűőmeler randevu alınarak katılımcıların gűrev yaptıėı okullarda sessiz ve sakin bir odada yűz yűze Őekilde gerçekleřtirilmiřtir. Gűrűőmelerde ses kaydına izin veren katılımcılarla yaklařık 25-30 dakika sűren gűrűőmeler yapılarak sesleri kaydedilmiřtir. Kaydedilen gűrűőmeler daha sonra bire bir

yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin STEM temelli ders etkinlikleri ile ilgili görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç Yerine

Sonuç olarak görüşme de aslında bir çeşit iletişim biçimidir. Görüşmedeki amaç etkili bir iletişim ortaya koyularak belirlenen konuda derinlemesine bilgiler elde etmektir. Görüşmecinin konu belirleme esnasında kavramsal çerçevesini iyice oturtarak çalışmanın amaç ve hedeflerini netleştirmesi önemlidir. Görüşme sürecine geçilmeden önce araştırmaya göre görüşme formu oluşturularak, katılımcıların konu hakkında detaylı bilgiler vermesi sağlanmalıdır. Sorular ve görüşme tarafsızlık ilkesi gözetilerek yapılmalı, görüşme doyum noktasına geldiğinde katılımcı ile görüşmeci bitirilmesi konusunda hemfikir ise katılımcıya teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmalıdır.

Sonuç olarak bir nitel araştırma tekniği olan görüşme doğrudan insan etkileşimi ile elde edilen verilerin duruma, koşula ve kişiye bağlı olarak esnek biçimde kullanılabilir. Bunun dışında istenirse tamamen ön hazırlık ile hiçbir duruma ve değişkene bağlı olmadan tek tip biçiminde de yapılabilir. Görüşme veri toplama aracının bilgilerin derinlemesine elde edilmesi güvenilirliğin yüksek olması, bulguların teyit edilebilir olması gibi avantajlarının yanında, yanlılık, zaman, maliyet gibi çeşitli dezavantajlarını bulunmaktadır.

Görüşmede görüşmeci katılımcıların anlam dünyasına girdiği nitel bir araştırma tekniği olarak görülebilir. Görüşme yüz yüze, telefon ile yapıldığı gibi son yıllarda teknolojik gelişmelere ayak uydurarak e-posta ve çevrimiçi yüz yüze olarak da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çetin, O. (2012). *Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. 05 20, 2023 tarihinde oguzçetin: <http://oguzçetin.gen.tr/nitel-bir-arastirma-teknigi-gorusme.html> adresinden alındı

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kurumsal Eğitim Bilimi Dergisi*, 95-107.

Çoşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya : Sakarya Yayıncılık.

Dömbekçi, H. A., & Erişen, M. A. (2022, 12 24). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-160.

Dursun, B. (2023). Nitel Bir Araştırma Örneği: Görüşme. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 86-97. 05 29, 2023 tarihinde <https://doi.org/10.57135/jier.1245193> adresinden alındı

Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 43-67.

Ertugay, F. (2019, 12 31). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma/Esnek Desen Araştırması: Alana İlişkin Zorluklar, Sorunlar ve İmkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.

Güllü, B. Ü., & Erden, G. (2022). Türkiye’de cinsel istismar mağduru çocuklarla adli görüşme: Görüşmecinin öznel deneyimi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 1-1.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. b.). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 62-80.

Punch, K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (D. B. Zeynep Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.

Sevencan, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık Alanındaki Araştırmalarda Kullanılan Niteliksel Veri Toplama Yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*(26 (1)).

Tekin, H. H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.

Türmüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(24), 543-559. 04 23, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108517> adresinden alındı

Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(12), 2637-2660.

Yağar, S., & Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlilik, Güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel Araştırmalarda E-Görüşme Tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 183-197. 04 23, 2023 tarihinde <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296> adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK

Örnek Olarak Kullanılan Araştırma Makalesinin Görüşme Soruları

1. Sizce fen bilimleri hangi disiplinlerle ilişkilidir?
 - a. Sonda: Fen bilimleri ile teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. STEM ya da Türkçeye adapte edilmiş haliyle FeTeMM'i nasıl tanımlarsınız?
3. Daha önce STEM alanında Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen eğitim dışında eğitim (ler) aldınız mı?
 - a. Evet, ise nerede ve hangi eğitim (leri) aldınız?
4. Aldığınız STEM eğitimin size katkıları nelerdir?
5. Bundan sonra yapılması planlanan etkinliklerle ilgili önerileriniz neler olabilir?
6. Ortaokulda fen derslerinin güçlendirilmesi için STEM temelli fen öğretiminin kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?
7. Öğretmen açısından, fen derslerinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları nelerdir?
8. Öğrenci açısından fen derslerinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın avantajları nelerdir?
9. Öğretmen açısından fen derslerinde STEM Temelli etkinlikleri kullanmanın dezavantajları nelerdir?
10. Öğrenci açısından fen derslerinde STEM temelli etkinlikleri kullanmanın dezavantajları nelerdir?

11. STEM temelli etkinlikleri derslerinizde nasıl kullanıyorsunuz?

12. STEM temelli etkinliklerinin hangi fen konularına daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

13. STEM temelli etkinlikleri uygulama esnasında yaşamış olduğunuz zorluklar nelerdir?

14. Fen derslerinde STEM temelli etkinlikleri kullanacak öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

Sosyal Bilimler Alanında Kullanılan Görüşme Tekniği ile İlgili Örnek Çalışmalar

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2864475>

Yarı Yapılandırılmış görüşme örneği (Dömbekçi & Erişen, 2022).

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/368914>

Yapılandırılmamış görüşme örneği (Eroğlu & Bektaş, 2016).

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/klinikpsikoloji/issue/72538/12>

[74717](https://dergipark.org.tr/tr/pub/klinikpsikoloji/issue/72538/12) Yarı Yapılandırılmış görüşme örneği (Güllü & Erden, 2022).

