

## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KASAP ÇENGEL	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zilola KHUDAYBERGENOVA	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsnel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İstitüsü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özen YAYLAGÜL ÜSTÜNEL	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi

### Yazışma Adresi:

Mebusevleri Mah. Önder Cad. 3/1

Çankaya -ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Bülent AKSOY  
Prof. Dr. Hasan ATAK  
Prof. Dr. Ahmet BALCI  
Prof. Dr. Orhan BİNGÖL  
Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN  
Prof. Dr. Gülsüm ÇAMUR DUYAN  
Prof. Dr. Cahit GELEKÇİ  
Prof. Dr. Özgen KORKMAZ  
Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Prof. Dr. Ertuğrul USTA  
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ  
Doç. Dr. Aysel GÜNİNDİ ERSÖZ  
Doç. Dr. Derya KAYLI  
Doç. Dr. Bahadır KILCAN  
Doç. Dr. Ayşen ŞATIROĞLU  
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI  
Doç. Dr. Hakan TEKEDERE  
Doç. Dr. Esef TOYTOK  
Doç. Dr. Bora YENİHAN  
Doç. Dr. Meşkure YILMAZ  
Doç. Dr. Serap Durukan KÖSE  
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKBEN  
Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN  
Dr. Öğr. Üyesi İsa DEMİRKOL  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin DEMİRTOLA  
Öğr. Gör. Dr. A. Alper ERTEM  
Dr. Öğr. Üyesi Halit KARALAR  
Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT  
Dr. Öğr. Üyesi Ayberk ŞEKER  
Dr. Öğr. Üyesi Harika ŞEN  
Dr. Öğr. Üyesi Sare TERZİ İLHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Turgut TÜRKDOĞAN  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Kübra UYGUR  
Dr. Öğr. Üyesi Nasrullah UZMAN

Dr. Öğr. Üyesi Beril BAYKAL

Arş. Gör. Dr. Kayhan İNAN

## İÇİNDEKİLER

<b>ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE GAZETE MÜSABAKALARI VE REKLAMLARINDA OLUŞTURULMAK İSTENEN MODERN KADIN İDEALİ</b> Gülperi MEZKİT SABAN .....	1
<b>AFGANİSTAN'DAN GÖÇ VE UÇURTMA AVCISI: GÖÇ KÜLTÜRÜ VE ÇATIŞMA MODELİ BAĞLAMINDA BİR OKUMA</b> Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR.....	15
<b>1929 DÜNYA İKTİSADİ KRİZİ, OTORİTERLEŞEN DEVLETLER VE TÜRKİYE'YE YANSIMALARI</b> Berkan GÜNGÖR, Fatmanur AKSÖZ.....	33
<b>BEŞERİ SERMAYE, EŞİTLİK ALGISI, İSTİHDAM VE ÜLKE EKONOMİSİ İLİŞKİ ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ</b> Volkan AŞKUN, Ayten YAĞMUR.....	53
<b>MADDE BAĞIMLILIĞININ NEDENLERİNE, SOSYAL TEDAVİ VE REHABİLİTASYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN ODAK GRUP YÖNTEMİYLE BELİRLENMESİ</b> Zeki KARATAŞ .....	67
<b>BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE EMPATİK EĞİLİMİN, ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ: SAĞLIK YÖNETİMİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA</b> Ramazan KIRAÇ, H. İrem KALAYCI KIRLIOĞLU .....	95
<b>SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ENGELLİLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ</b> Elif AŞIK, Yurdagül ERDEM, Fatma ELİBOL, Aygen ÇAKMAK, Gözde AKOĞLU, Sevil ALBAYRAK .....	105
<b>AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNİN LOJİSTİK PERFORMANSLARININ CRITIC TABANLI WASPAS VE COPRAS TEKNİKLERİ İLE ANALİZİ</b> Furkan Fahri ALTINTAŞ .....	117
<b>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ GİZLİLİK FARKINDALIKLARININ BELİRLİ ETKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> Emel KARADAŞ, Mehmet KARA .....	147
<b>ROBOTİK KODLAMA UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARINA VE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGILARINA ETKİSİ</b> Mehmet RAMAZANOĞLU .....	163
<b>OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OKULA UYUM DÜZEYLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> Betül ARABACIOĞLU, Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN .....	175
<b>SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI</b> Songül ASLAN, Adnan KAN .....	193

**GERİ BİLDİRİM OLARAK ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRENER YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**  
Seda DALGACI, Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ ..... 207

**BİRİNCİ VE İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENER ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI DİLBİLİMSEL HATALAR**  
Merve DİZELİ, Zeynep Zeliha SONKAYA ..... 225

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK DAYANIKLILIK VE BAŞARININ BELİRLEYİCİLERİ OLARAK EBEVEYNLERİN DUYGUSAL DESTEĞİ, ÖZNEL İYİ OLUŞ, USTALIK HEDEF YÖNELİMLERİ VE OKULA AİDİYET DUYGUSU**  
Mustafa ÇAKIR, Süleyman AVCI ..... 235

**ORTAOKULLARDA ERGENLİK ÇAĞINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SİBER ZORBALIK DAVRANIŞLARI, SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIKLARI VE SOSYAL MEDYA BOZUKLUKLARI**  
Durmuş BOLAT, Özgen KORKMAZ ..... 253

**ÇOCUK KIYAFETLERİ ÜZERİNDEN GÜNDELİK HAYATIN İNŞASI: CİNSİYETLENDİRME ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA**  
Adem SAĞIR Büşra İŞİN, Şura ŞALLI ..... 269

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ**  
Mehmet ÖZCAN ..... 291

## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi beşinci yılının ilk sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin çeşitli dallarında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, sosyoloji alanlarında yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Gülperi Mezgit Saban’ın “Erken Cumhuriyet Döneminde Gazete Müsabakaları ve Reklamlarında Oluşturulmak İstenen Modern Kadın İdeali”, Emel Yiğittürk Ekiyor’un “Afganistan’dan Göç ve Uçurtma Avcısı: Göç Kültürü ve Çatışma Modeli Bağlamında Bir Okuma”, Berkan Güngör ve Fatmanur Aksöz’ün “1929 Dünya İktisadi Krizi, Otoriterleşen Devletler ve Türkiye’ye Yansımaları”, Volkan Aşkun ve Ayten Yağmur’un “Beşerî Sermaye, Eşitlik Algısı, İstihdam ve Ülke Ekonomisi İlişki Analizi: Türkiye Örneği”, Zeki Karataş’ın “Madde Bağımlılığının Nedenlerine, Sosyal Tedavi ve Rehabilitasyonuna İlişkin Görüşlerin Odak Grup Yöntemiyle Belirlenmesi”, Ramazan Kıracı ve H. İrem Kalaycı Kırılıoğlu’nun “Bilinçli Farkındalık ve Empatik Eğilimin, Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisi: Sağlık Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, Elif Aşık, Yurdagül Erdem, Fatma Elibol, Aygen Çakmak, Sevil Albayrak, Gözde Akoğlu’nun “Examining The Attitudes Of University Students In The Faculty Of Health Sciences Toward Disability”, Furkan Fahri Altıntaş’ın “Avrupa Birliği Ülkelerinin Lojistik Performanslarının Critic Tabanlı Waspas ve Copras Teknikleri İle Analizi”, Mehmet Kara ve Emel Töngel’in “Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Gizlilik Farkındalıklarının Belirli Etkenler Açısından İncelenmesi”, Mehmet Ramazanoğlu’nun “Robotik Kodlama Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarına ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi”, Betül Arabacıoğlu ve Pınar Bağçeli Kahraman’ın “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri Ve Ebeveyn Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Songül Aslan ve Adnan Kan’ın “Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, Seda Dalgacı ve Kadir Kaan Büyükkız’ın “The Effects Of Multiple Assessment Approach On The Writing Skills Of Learners Of Turkish As A Foreign Language”, Merve Dizeli, Zeynep Zeliha Sonkaya’nın “Birinci ve İkinci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaptıkları Dilbilimsel Hatalar”, Mustafa Çakır ve Süleyman Avcı’nın “Lise Öğrencilerinde Akademik Dayanıklılık ve Başarının Belirleyicileri Olarak Ebeveynlerin Duygusal Desteği, Öznel İyi Oluş, Uсталık Hedef Yönelimleri ve Okula Aidiyet Duygusu”, Durmuş Bolat ve Özgen Korkmaz’ın “Ortaokullarda Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Siber Zorbalık Davranışları, Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Sosyal Medya Bozuklukları” Adem Sağır, Büşra Işın ve Şura Şallı’nın “Çocuk Kıyafetleri Üzerinden Gündelik Hayatın İnşası: Cinsiyetlendirme Üzerine Nitel Bir Çalışma”, ile Mehmet Özcan’ın “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyleri” adlı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**Editörler Kurulu**

## ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE GAZETE MÜSABAKALARI VE REKLAMLARINDA OLUŞTURULMAK İSTENEN MODERN KADIN İDEALİ

Gülperi MEZKİT SABAN\*

### ÖZ

Erken Cumhuriyet Dönemi, ulus-devlet bağlamında, Cumhuriyet değerlerinin ve kurumlarının oluşturulduğu, bu çerçevede Türkiye Cumhuriyeti'nin inşa edilmek üzere temellendirildiği 1920-1938 dönemi ile sınırlıdır. Bahse konu olan dönem içerisinde hukuksal ilişkilerden ekonomik ve kültürel ilişkilere kadar Batı dünyası ile birçok alanda 'medeni seviyeyi yakalama' adına benzerlikler kurulmaya çalışılmış ve hatta Batı'dan daha geri kalır bir tarafın olmadığını kanıtlamak üzere çeşitli faaliyetler düzenlenmiştir. Dahası Türk ailesi ve Türk kadını, modernitenin getirdiği yenilikler ile tanıştırılmış; kendilerinin de modern dünyaya ayak uydurmaları beklenmiş; 'ideal Türk kadını nasıl olur?' üzerine çeşitli müsabakalar düzenlenmiş; bu minvalde reklam metinleri ve görselleri yayımlanmıştır. Ele alınan çalışmada, Erken Cumhuriyet Dönemi yayınlarından olan 'Tan ve Cumhuriyet' Gazetesi'nin, modern Türk kadınının oluşturulması noktasındaki reklam metinleri ve müsabaka ilanlarının görsel ve metinsel içerik analizleri yapılacak; betimlenen ve idealize edilen Türk kadının özellikleri ortaya konacak ve sonuç kısmında Osmanlı kadınından Türk kadınına evrilen Cumhuriyet kadınından beklentiler, ortaya konulacaktır. 1920-1938 yılları arası sınırlarında yapılan bu araştırma, Tan ve Cumhuriyet Gazetesi reklam ve ilanlarından derlenen materyallerle sunulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk kadını, ideal, müsabaka, modern, Türk annesi

### THE MODERN WOMEN'S IDEAL TO BE CREATED IN NEWSPAPER COMPETITIONS AND ADS IN THE EARLY REPUBLICAN PERIOD

#### ABSTRACT

Early Republic Period, in the context of nation-states, the creation of values and institutions of the Republic, the Republic of Turkey in this context to be constructed is limited based on the 1920-1938 period. In the mentioned period, similarities have been tried to be established on behalf of catching the civilized level in many areas with the Western world, from legal relations to economic and cultural relations, and even various activities have been organized to prove that there is no one who is left behind from the Western world. Moreover, the Turkish family and Turkish women were introduced to the innovations brought by modernity; they were expected to adapt to the modern world; various competitions were organized on the subject of how the ideal Turkish woman is. In the study, the advertisement texts and competition announcements of 'Tan and Cumhuriyet' newspaper, which is one of the publications of the Early Republican Period, will be examined, the characteristics of the Turkish women who are described and idealized will be revealed and in the conclusion part, expectations from the women from the Republican women who evolved from the Ottoman women to the Turkish women will be revealed. This research, which was conducted between 1920 and 1938, will be presented with materials compiled from Tan and Cumhuriyet Newspaper advertisements.

**Keywords:** Turkish women, ideal, competition, modern, Turkish mother

### GİRİŞ

İnsan aklının önceliği ve gerçekliğin tüm diğer yönlerine hükmetme hakkı olduğu iddiası<sup>1</sup>, belirli türden bir kibire ve küstahça gurura hatta tek bir türün -erkeklerin- şovenizmine götürür. Çünkü doğal olarak insan (erkek) akli ile övünen düşünceye göre akılcı varlıklar, yaratılışın efendileridir ve "akıldan" yoksun kalanlara -kadınlara, insan olmayan varlıklara ve dünyanın kendisine- akli dayatma hakları vardır. (Donovan 2000:25) Feminist Teori kuramcılarında Donovan'ın bu tespiti, Newton'un "akla ve matematiksel ilkeler mekanizmasına uygun olarak işlemeyen şeyler, ikincil, yeterli olmayan,

\*Araş. Gör. Doktor. Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, gulperi2417@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9704-2490>.

gerçekten uzak ve adlandırılmaz; öteki olarak kabul edilir. Erkek liberal düşünürlerin bakış açısına göre kadın, işte bu ikinci kategoriye girmektedir” düşüncesi ile temellenir. Bu düşünce minvalinde, Aydınlanma Dönemi olarak çerçevelendirilen 17. ve 18. yüzyıllar boyunca -öncesinde ve sonrasında da- kadının eş ve anne olarak evine ait olduğu varsayımı neredeyse evrenseldi (Donovan 2000:25).

Batı kültüründe ‘rasyonel olmayan aklın sahibi olan kadınlar’, Sanayi devrimine kadar aynı çizgide değerlendirilmiş ve eve ait(duygusal işlerden) işlerden sorumlu olarak görülmüştür. Bahsedilen çerçevede Osmanlı kültüründeki kadın da hemen aynı düşünce ile değerlendirilmiş; eve ait işlerden sorumlu olma sınırından çıkmadığı tespit edilmiştir. Osmanlı kültüründe kadının varlığı ve toplum içindeki statüsü hakkındaki bilgiler, her ne kadar sınırlı<sup>ii</sup> ve taraflı<sup>iii</sup> olarak tarih kaynaklarında yer alsada, Aydınlanma Devri öncesinde, bu neviden veri bulmak güçtür. “Ancak bilinen belgelerin ışığında, Osmanlı kadınlarının şehirlerde ve kırsal kesimlerde farklı hayatlar yaşadıklarını söylersek yanlış olmayız. Kırsal kesimdeki kadınlar evin erkeği ile birlikte üretime katılıp sosyal hayatta daha görünür bir haldeyken, şehirdeki kadınlar arasında ev dışında çalışanların sayısı çok azdır” (Aygül 2010:18). Bu sebeple köylerde yaşayan kadınlar şehirde yaşayan kadınlara nispetle, zirai emeğe katılımları sayesinde özgürlüklerine daha yakın görülürken; ev içinde hayat süren ve ev emeğinden herhangi bir kazancı olmayan kadının, daha bağımlı bir hayat sürdüğü öne sürülebilir. O halde Osmanlı toplumunda da kadının ev içi veya dışında dahi olsa eve dair işlerle ilgilendirildiğini belirtmek yanlış olmaz.

Ev içinde yaşam süren Osmanlı kadınının batıdaki durumuna benzer şekilde Sanayi Devrimi’ne kadar ev dışında çalışması makbul görülmediğinden kadın özgürlüğü, kadın sorunu<sup>iv</sup>, kadın hakları, kadın mücadelesi, kadın eğitimi<sup>v</sup>, kadın emeği gibi kavramlar da Osmanlı Devleti’nin reform hareketlerinin başlangıcı olarak düşünülen on dokuzuncu yüzyıla kadar, yazılı kaynaklarda karşılaşılan kavramlar değildir; lakin kadın hakları mücadelesi açısından on dokuzuncu yüzyıl dönüm noktasıdır. Esen’in de belirttiği gibi, Osmanlı İmparatorluğu’nun uzun tarihi boyunca eve kapalı olan kadın imparatorluğun batılılaşma çabaları içinde ev dışına açılmaya başlamıştır. II. Mahmut devri diğer sosyal alanlarda olduğu gibi kadın hayatının sosyalleşmesine de zemin hazırlamıştır.

“Bu dönemlerde Mısır’dan Mehmet Ali Paşa hanedanından aileler İstanbul’a geliyor. Daha önce batı tesiri altında kalmış olan Mısırlı hanımlar İstanbul’a modaları getiriyorlar. İstanbullu hanımlar, onları taklide başlıyor. 1826-1839 yılları arasında saray, Avrupa saraylarına göre tanzim ediliyor. Bu yeni moda, taklit tarzında cemiyete yayılıyor. Beyoğlu batı taklidi hayatın merkezi oluyor. Kadınların ilk sokağa açılmaları Beyoğlu’nda alışveriş ve mesire yerlerinde gezme ile başlıyor. Abdülmecit dönemindeki vekillerin çoğu Avrupa’da bir süre yaşamış insanlar. Batı hayat tarzını yerli hayata taşıyorlar. Batılılaşma yukardan aşağı yayılıyor. Sarayda başlayan akım devlet memuru konaklarına da giriyor. Abdülaziz devri ise israf, debdebe ve sefahat dönemi. Beyoğlu Avrupa modalarının yansıdığı yer oluyor. Varlıklı, üst tabaka ailelerde başlayan batılı yaşam tarzı orta sınıf halk arasında da yayılıyor” (Esen 1991:9).

Tanzimat Fermanı ile yönetilen kesimin giriştiği hak mücadelesi sonucu halka; siyasi, sosyal, hukuk ve eğitim alanında birçok hak tanınmış; 1856 Islahat Fermanı<sup>vi</sup> ile de cinsiyet, lisan ve din ayırt edilmeksizin herkesin eşit vatandaş statüsüne kavuşması sağlanmıştır. Cinsiyet eşitliği konusu, gazete ve dergi muharrirlerinin de ilgisini celp etmiş; Batı toplumlarından geri kalınmasının sebebi araştırılırken bir eksiğin de ‘kadının geri bırakılmışlığı’ üzerine görüş bildirilmiştir. Caporal’ın (1982:55) ifade ettiği üzere, 1868 yılında yayımlanan Terakki Gazetesinde, kadınların eğitiminin gerekliliği, çok eşlilik ve zorla evlendirme gibi adetlere eleştiri getiren yazılar yayımlanır. Abdülhak Hamid’in Tarık adlı eserinde “bir milletin kadınları, ilerleme derecesinin ölçüsüdür” ifadesi, II. Meşrutiyet Dönemi’nin kadın dergilerinde adeta bir özdeyiş gibi tekrarlanacaktır” (Taşkiran 1973: 34).

1908 Devrimi sonrasında kadın hakları tartışmasının başlamasına ilk ortamı Demet, Mehasin ve Kadın gibi kadın dergileri oluşturmuştur. 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyılda Osmanlı reformcu basınındaki kadın hakları söyleminin ortaya çıkışını ve Türk milliyetçiliğinin gelişimine paralel evrimini bu dergilerden izlemek mümkündür” (Sancar 2017: 94). Lakin belirtilmelidir ki gerek Cihan Harbinde gerekse Kurtuluş Mücadelesinde aktif rol oynayan kadınlar<sup>vii</sup>, kamusal statüde erkekler ile aynı



haklara sahip olamamış; modern Türkiye'nin 'vitrin yüzü' olarak Batı dünyasına sunulmuştur. TBMM'nin kurulduğu 1920 ile kadınlara siyasal hakların tanındığı 1934 yılı arasında Meclis'te kadın hakları konusu bir gündem maddesi olarak yer alma(mış), bir iki tartışma girişimi itirazlar ve protestolarla susturul(muştur). Cumhuriyet Halk Fırkası (Birinci Grup) ile İkinci grubun Meclis temsilcileri, kadınlara siyasal ve vatandaşlık hakları verilmesi konusunda görüş birliği içerisinde zamanının gelmediğini düşünmekteydiler. Cumhuriyet Halk Fırkası ve muhalifi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının programında kadınların istekleri ve haklarıyla ilgili bir madde veya ibare yer al(mamıştır).

Dönemin 'aydın' ve 'Cumhuriyet devrimlerini savunan' kişiliği olarak bilinen Cumhuriyet Gazetesi'nin imtiyaz sahibi olan Yunus Nadi dahi, Cumhuriyet'te yazdığı yazılarla bir yandan "kadınlığın hukukuna yerden göğe kadar hak veririz" derken bir yandan da Türk Kadın Birliği'nin siyasal haklar mücadelesine hükümet adına sınırlar çizip hatta gazetede alaycı yazılar yazarak karşı durmuştur. "Kadınlar mebus olmak yerine Himaye-i Eftal'de çalışsınlar" demekte; (aktaran Zihnioglu, 159) Türk Kadın Birliği, İkdam gazetesinde bu tür yazılara yanıt ver(mekteyse) de Cumhuriyet gazetesinin muhalefeti, Nezihe Muhittin'in istifaya zorlanması sonrasında "Oh, diyoruz, aman kurtulduk" diye görüş bildirmiştir" (Sancar 2017: 114).

"Dünya geneline bakıldığında, kadınların statülerindeki değişmelerin, ihtilaller, inkılaplar ve sosyal hareketler gibi kısa dönemli veya endüstrileşme, şehirleşme, eğitim ve istihdam gibi uzun dönemli değişim süreçlerinde meydana geldiği görülmektedir. Bu süreçlerde, kadınların aile ve toplum içerisindeki statülerini iyileştirmek üzere geniş kapsamlı hukukî reformlar yapılarak, sosyo-ekonomik gelişme ve siyasî değişim sağlanmaya çalışılmıştır" (Acun 2007:92). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte yüzünü batıya çeviren Türkiye Cumhuriyeti, kadınların sosyo-ekonomik kültür içerisindeki değişiminde Batıyı referans almaları gerektiğini vurgulamışlardır; ancak kamusal zeminde, erkek egemen toplum olma vasfını ulus-devlet süreciyle birlikte devam ettiren modern Cumhuriyetçiler, kadına daha çok kadınlık vasıfları ile alakadar işler ile meşgul olmasını salık verirken; aynı zamanda modern dünya kadınları gibi giyinmelerini, süslenmelerini, bakımlı olmalarını ve modern eğitim tekniklerini öğrenip çocuk büyütme beklemiştir. Kısacası modern ülkenin temelini modern ailede atılacağını düşünen Cumhuriyet döneminin yöneticileri, kadını 'modern yuva inşacı' konumunda değerlendirmek istemişlerdir<sup>viii</sup>. Çalışmanın ana konusunu oluşturan bu düşünce, birçok sunumun yanı sıra, gazete reklamları aracılığıyla toplumsal bellekte inşa edilmek istenmiştir.

Bilinmektedir ki "19. asırdan itibaren sosyo-kültürel değişmelerin ivmesini artıran teknolojik gelişmeler daha çok haberleşme ve kitle iletişim alanında meydana gelmiştir. Kitle iletişimi alanındaki teknolojik gelişmeler, diğer teknolojik yeniliklerin de tanıtılmasını ve benimsenmesini sağlayarak toplumları daha hızlı ve çok boyutlu olarak etkilemeye ve değiştirmeye başlamıştır. 1860'lı yıllardan sonra gazete ve dergiler, 1930-40'lı yıllardan itibaren radyo ve 1970'li yıllardan itibaren de televizyon Türk toplumsal yaşamını dönüştüren temel dinamikler olarak ortaya çıkmıştır" (Özdemir 2008: 469). Hedef kitlesi orta ve üst sınıf olan gazeteler (okuryazar oranı ve maddi ulaşılabilirlik imkânı düşünüldüğünde), Osmanlı kadınına, modern Türk kadınına dönüştürme noktasında işlevsel bir görev üstlenmiştir. Bu fikri zeminde Tan ve Cumhuriyet Gazetesi, Türk kadınına dönüştürme işlemini, adeta kendine görev edinmiş pozisyonadadır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında Tan Gazetesi'nin açtığı kadınlar arası müsabakalarda ve yayımladıkları reklamlarda, modern 'Türk kadını imgesi' incelenecek, gazete aracılığıyla hedef gösterilen 'ideal Türk kadınının özellikleri' irdelenecek ve sonuç kısmında da Türk kadınından beklenen modern öğretilerin içselleştirilmesi noktasında ortaya koyması gereken çabalar değerlendirilecektir. Çalışma erken Cumhuriyet Dönemi olan 1920-1938 yılları arasında kalan süre ile sınırlandırılmıştır. Değerlendirme, gazete reklamlarının görsel analizi ile reklam ve müsabaka metinlerinin içerik analizi yapılarak analiz edilecektir.

## **1. Erken Cumhuriyet Dönemi Gazete ve Dergi Müsabakaları Çerçevesinde İdeal Türk Kadını**

Kemalistler, önceki dönemin 'kadın meseleleri' tartışmalarını ve 'kadın kurtuluşunu' misyon edinen 'ilerici erkekler' geleneğini devralmıştı. Bu reformlarda 'ilerici erkekler'in önemli rolü, yalnızca Batılılaşmış entelektüel erkeklerin geleneksel kültürden, bu kültürün kadınlar ve erkekler üzerindeki

kısıtlamalarından duydukları hoşnutsuzlukla ilintili değildi; aynı zamanda ‘devleti kurtarma’ işini üstlenmiş Türk aydınlarının özelliğiyle bağlantılıydı. ‘Modernist devlet’le özdeşleşmiş Türk aydınları için bu devletin kültürel modelinin önemli unsurlarından biri ‘kadınların kurtuluşu’ydü (Durakbaşa 2000: 119). Kadınların kurtuluşu için girişilen eğitim mücadelelerinin yanı sıra dış görünüşte de modern Batı kadını yakalaması beklenmiş; kültürel model olarak alınan Batı kadına her yönüyle benzeyen bir kadın idealize edilmiştir. Bahsedilen çerçevede erken Cumhuriyet dönemi reklamları, modern toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturulmasında ve sunumunda etkin rol oynamıştır. Bahse konu olan reklamlar aracılığıyla hayatının çoğu zamanını evinde geçiren, geleneksel öğretilerle çocuk büyüten, Avrupa modasına uzak, kendinden ziyade evin ve çocukların bakımıyla ilgilenen Osmanlı kadını, hâkim ideolojinin öğretileriyle yüzünü batıya çevirmesi beklenmiş; bu suretle dışa dönük, Avrupa giyim kuşam modasını takip etmesi, modern tekniklerle çocuk büyütmeye istenen ve eşinin gözüne hitap etmesi bakımından süslenmesi ve her daim bakımlı olması arzu edilen modern Türk kadınına evrilmek istenmiştir. Bu suretle çeşitli markaların görsel sunumlarında özendirici ve teşvik edici resimler kullanılırken dişil öğeler ön planda tutulmuş; bu öğretilerin toplumsal zeminde karşılığını bulup bulmadığını ölçmek üzere de çeşitli müsabakalar düzenlenmiştir. Gürbüz Çocuk Müsabakası, Çok Evlatlılar Müsabakası, Evin Kraliçesi Müsabakası ve Güzellik yarışmaları bu neviden değerlendirilebilecek, ideal eş ve anne oluşturmada teşvik edici ve öğretici yarışmalar olarak ifade edilmektedir.

### 1.1 Gürbüz Türk Çocuğu Müsabakası

Modern yaşam tarzının önemli karakteristikleri arasında, bir yandan kamusal alanda hal ve tavırlarda, kılık kıyafette kadınsılığın enikonu silinmesine yapılan vurgu vardı, öte yandan, özel alanda, ev işlerine, annelik ve karılık vazifelerine fazladan ağırlık verilerek rollerin kadınsılaştırılması söz konusuydu, bunun için pedagoji, psikoloji, ev idaresi, ev ekonomisi, aile sağlığı ve hijyen gibi yeni bilimlerin kılavuzluğuna başvuruluyor, görgü kuralları, karşı cinsle ilişkiler ve sosyal dinlenme, eğlenme aktiviteleriyle ilgili rehber kitaplar yayımlanıyordu (Durakbaşa 2000: 232). Rehber kitaplar ve broşürler özellikle düzenlenen müsabakalara katılan annelere verilmekte; sıhhatli çocuk bakım tekniklerinden modern ev mimarisine kadar pek çok ev içi meselenin modern teknikle halli Türk kadınına öğretilmekteydi. Bahsedilen müsabakalardan gazete haberlerine göre en çok rağbet gören müsabaka, Gürbüz Türk Çocuğu müsabakasıdır.



Şekil 1: Gürbüz Türk Çocuğu, 1928, s.19 sf:47

Artarda gelen Birinci Cihan Harbi ve Kurtuluş Mücadelesi, hem insani hem de ekonomik anlamda ülke çapında ciddi kayıpların verilmesine sebep olmuş; savaştan sağ kurtulan kadın ve çocuklar maddi yetersizliklerle yüzleşmek zorunda kalmış ve bu süreç, savaş ardi yetimler olarak adlandırılabilir birçok çocuğun ailesiz ve yuvasız kalmasıyla sonuçlanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün teşvikiyle, 1921 yılında resmi olarak kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti, yetim, öksüz ve fakir çocukları kısa sayılabilecek bir zaman zarfında, sokak hayatından kurtarmış; Himaye-i Etfal yurtlarında modern Türk Devleti'nin 'şefkatli eli' bu çocuklara uzatılmıştır. Himaye-i Etfal Cemiyeti, sadece çocukları sokaktan kurtarmakla kalmamış aynı zamanda anneleri de eğitmek suretiyle ölü doğumların ve doğum sonrasında oluşabilecek çocuk ölümlerinin önüne geçmek için 'Süt Damlası' gibi kuruluşlarla, 'Anne ve Çocuklara Rehber' isimli yayınlarla modern çocuk yetiştirme usullerini annelere öğretmeyi amaçlamıştır.

Ulus-devlet bağlamında, geleceğin 'güçlü Türkiye'si' için gürbüz ve sağlıklı nesillerin yetiştirilmesini amaçlayan Himaye-i Etfal Cemiyeti, çocuklar arasında, 'Gürbüz Türk Çocuğu Müsabakası' adlı bir yarışma düzenlemiştir. Yarışmada çocuklar; yaşı, boyu, kilosuna göre 'meme, mama ve oyun çağı' kategorilerine ayrılmış; boyu, kilosu, hastalık geçirip geçirmediği gibi bilgilerine bakılarak ilk üçe giren çocukların annelerine, çocuklarını gürbüz ve sağlıklı yetiştirdikleri için çeşitli hediyeler verilmiştir. Ödülün çocuğa değil de anneye verilmesi, çocuğu yetiştiren annenin gösterdiği özenin ifadesi olarak değerlendirilmiş; diğer annelere de 'nasıl çocuk yetiştirilmeli?' bağlamında öğretici bilgiler vermiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü olan çocukların resimleri ulusal gazetelerde yayımlanmış; ülke genelinde başarılı aileler bu suretle 'onurlandırılmıştır'. Anneler için teşvik edici olan bu

organizasyon her yıl 23 Nisan Çocuk Bayramı haftasında yapılmıştır.

### 1.1.2 Çok Evlatlılar Müsabakası



Şekil 1: Gürbüz Türk Çocuğu, 1928, s.19 sf:47

Ulus devlet bağlamında ülkenin geleceği olarak görülen ve üzerinde sıkça durulan çocuk yetiştirme meselesi hem nitelik yönünden hem de nicelik bakımından dönemin yöneticilerince özellikle üzerinde durulan bir husus olmuştur. Gürbüz Türk Çocuğu Müsabakası ile sağlıklı nesiller yetiştirilmesi amaçlanmışken; Çok Evlatlılar Müsabakası ile de sayı bakımından doğum sayısının artırılması ve kalabalık ailelerin oluşturulması teşvik edilmiştir. Çok çocuklu ailelere vergi muafiyetleri ve çocuklarının eğitiminin ücretsiz olacağı taahhüt edilirken; müsabakayı kazanan ailelere madalya ve altın gibi pahada ağır ödüller verilmiştir. Anneleri çok çocuk doğurmaya ve aynı zamanda sağlıklı büyümeye teşvik eden bu müsabaka için ailelere, sıhhat cetveli gönderilmiş; annelerden çocukların fiziksel özelliklerini yazmaları istenmiştir. Ölü doğum yapmışsa ayrıca onun da belirtilmesi istenen cetvelde en başarılı adaylar yine ulusal gazetelerde ilan olunmuş, bu suretle anneler çok çocuk doğurmaya teşvik edilmiştir.

### 1.1.1 Ev Kraliçesi Müsabakası

1936 yılından itibaren Tan Gazetesi ve Kültür Bakanlığı işbirliğince düzenlenen Ev Kraliçesi Müsabakası, gazetenin müsabaka takdiminde belirttiği üzere, ‘Türk kadınlığında ev sevgisini, yuva alakasını artırmak gayretiyle<sup>ix</sup>’ düzenlenmiştir:



Şekil 1: 27 Nisan 1936, Tan. s.1

“Ev küçülmüş bir vatan parçası, aile ufak kalıbına indirilmiş bir cemiyet hücresi olduğuna göre, vatan ve millet mefhumlarının ilk kaynakları, ev ve aile fikirlerinde görülebilir. Bir memlekette aileye ve ailenin barındırdığı eve karşı duyulan alaka ne kadar sağlam olabilirse, yurt sevgisi de o derece şuurulu bir kuvvet derecesine ulaşabilir... Bir toprak parçası üzerinde, bir bayrak altında yan yana sıralanmış milyonlarca evi birbirine kenetleyen ve millet ayrılmaz halde birleştiren ilk düğüm ailedir. Düğümü mümkün olduğu kadar kuvvetlendirmek; milleti mümkün olduğunca çözülmez hale koymak demektir... Bizim yine bu sevgiyi artırmak emeli ile açtığımız ev kadını müsabakalarında gözlerimizle görüp; iftiharla seyrettiğimiz hakikatlerdendir” (26 Nisan 1936 Tan,s.1).

Ulus devlet inşasında oluşturulmak istenen tüm kurum ve kuruluşlar, milliyetçi perspektiften yorumlanmış; ailenin de milleti oluşturan ve halk

arasında birliği sağlayan temel yapı olarak görülmesi dolayısıyla ‘düğümün sıkı atılması’ için modern aile yapısının sağlam oluşturulması istenmiştir. Bu modern yapıyı oluşturacak aile bireyi olan kadın ise, Tan Gazetesi’nin düzenlediği ‘Ev Kraliçesi’ müsabakasıyla ev içerisinde gerçekleştirilen faaliyetler dâhilinde ‘biçki-dikiş, ev idaresi, çocuk bakımı ve yemek yapımı’ kulvarlarında yarışmaya tabi tutulmuş; Beyoğlu, Üsküdar ve Selçuk Kız San’at liseleri<sup>x</sup> öğretmen ve mütehassıslarından mürekkep bir heyet tarafından değerlendirilmiş ve en iyiler yemek takımı, oda takımı, çatal bıçak takımı, çay-kahve takımı, gramofon ve salon saati gibi dönemin modern dekorasyon ve yeme-içme ürünleriyle ödüllendirilmiştir.

Ödül dağıtımında söz alan, gazetenin imtiyaz sahibi ve muharrirlerinden olan Ali Naci Karacan, konuşmasında ‘Türk kadını, evinin içinde daima hür, müstakil ve hâkim olmuştur’ (27.4.1936, Tan, s.6) derken kadının özgürlük alanının ev içi ile sınırlı olduğunu işaret etmesi, dönemin aydınlarının bakış açısını göstermesi bakımından manidardır.



Şekil 1: 23 Nisan 1929, Cumhuriyet, sf:1

### 1.1.2 Güzellik Müsabakası

1929 yılı itibariyle Cumhuriyet Gazetesinin öncülüğünde başlatılan güzellik müsabakaları, Türk kadınının batılı kadınlar kadar güzel, akıllı ve onlardan aşağı kalmayacak derecede güzel bir ırka sahip olduğunu belirtmek üzere düzenlenmiştir. Asıl amaç Türk ırkının diğer ırklar kadar güzel olduğunu ispat etme çabasıdır. Bu güzellik yarışmalarının Cumhuriyetçi modernistlerin gözünde cinsel ahlak meselesi değil, Batı ile girilen bir tür rekabet olarak algılandığını söyleyebiliriz. Güzellik yarışmaları Batı'ya benzeme/farklı olma ikilemi içinde kurulan Türk ulusunun tanımına hizmet eden bir ideolojik kurgu ögesi haline dönüşmüştür. “Bar kadınlarının katılımına izin verilmeyen yarışmalar, Peyami Safa gibi Türk milliyetçilerinin bile desteklediği bir ‘milli mesele’ göstergesi ol(makta); onun ağzından güzellik yarışmaları ‘masum, gözü açılmamış, tipik aile kızı niteliğindeki, zekâsı, terbiyesi mükemmel, vücudu idman görmüş, lisan bilir’ Türk kızlarının Türk ırkının seciyesini dünyaya göstermesi olarak nitelen(mektedir)” (Aktaran Pınar Öztamur, 2002).

Nitekim Keriman Halis, 1932 yılında dünya güzeli seçildiğinde Atatürk, bunun çok tabii bir olay olduğunu ve Türk kadınının diğer kadınlar aşağı kalır hiçbir özelliğinin bulunmadığını belirtmiştir<sup>xi</sup>. Bu güzelliğin atalardan ve analardan miras kalan yüksek kültür ve yüksek seciye ile donanmasını bekleyen Atatürk, dünya basınına verdiği bu demeçle modern Türk kadını için tabii güzelliğin yanında kültürün ve ahlakın da bulunması gerektiğinin altını çizmiştir. 1932 yılında Belçika'nın Spa şehrinde girdiği güzellik müsabakasını birincilikle kazanan Keriman Halis'in eniştesi olan, şehir meclisi azasından ve Fatih Halk Fırkası reisi Doktor Hikmet Bey ile yapılan röportajda, Halis hakkında anlattıklarının, dünya birincisi Türk kadınının, diğer Türk kadınlarına örnek teşkil etmesi bakımından da dikkatle üzerinde durulması gerekmektedir:

“Hikmet Bey diyor ki:

- Keriman elimizde büyüdü. Şimdiye kadar gürbüz, sıhhatli büyüdü. Hayatında mühim bir hastalık geçirmiş değildir. Çok sakin ve neşeli olan Keriman'ın en belirgin özelliği ailesine çok düşkün olmasıdır. Bazı genç kızlar gibi melankolik değildir. Büyük arzuları da yoktu. Esasen ailenin vaziyeti itibariyle kendi başına kapıdan dışarı çıktığı vaki değildi. Bir yere gitse ya annesi, ya babası veyahut aileden biri kendisine refakat eder. Keriman çok sakin ve neşeli olduğu için her şeye karşı hazımlıdır. Olur olmaz her şeye kızmaz, itidalini muhafaza eder.

- Keriman'ın Türkiye haricinde çok zengin bir zat ile evlenmesine müsaade eder misiniz?

- Katiyen! Keriman Türk kızıdır. Türkiye'de mesut bir aile yuvası kurması, hem ailemizin hem de Keriman'ın emelidir” (5.08.1932, Akşam, s.7).

Dünyaya güzelliğini ispat eden Halis, Türk kadınına; sakin, neşeli, evinde mutlu ve ailesine çok düşkün bir profil çizmektedir. Milliyetçiliğiyle de örnek olan dünya güzeli, Türk olmayan bir erkekle evlenmeyi aklından dahi geçirmez. Dönemin CHF İlçe Başkanı ve aynı zamanda doktorluk mesleğini icra eden, ‘bilim ve siyaset tedrisinden geçmiş’ bir erkeğin ağzından takdirle yorumlanan Halis'e dair bu nitelikler, bir kadının cismani ve insani güzelliğinin birbirini tamamladığını ve meraklıları için ‘altın değerinde güzellik öğütleri’ olarak nitelendirilebilir.



Şekil 1: 23.4.1935, Tan, s.13

işçiliği, çocuk bakıcılığı, aşçılık, kuaförlük gibi meslekler ile işaretlenmiş; onların, ‘eril emeğin’ sahasına girmesine genel anlamda müsaade edilmemiştir.

## 2. Erken Cumhuriyet Dönemi Reklamları Çerçevesinde İdeal Türk Kadını

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde, gazeteler aracılığıyla kadınlar ve genç kızlar arasında açılan ve ‘kadınlık maharetini’ ölçen, özendiren ve teşvik eden yarışmalar çerçevesinde ideal Türk kadını, modernitenin getirdiği yenilikleri takip eden, evinin idaresini iyi bilen, çocuk bakımında geleneksel usulleri terk edip modern tekniklerle çocuk yetiştirip ülke geleceğine bu suretle katkı sunabilen, iyi yemek yapabilen, çocuklarının, eşinin ve kendi kıyafetlerini dikebilen ve kişisel bakımına dikkat eden kendi evinde hür ve müstakil bir profil çizmelidir. Bahsedilen beceriler dâhilinde kadın emeğinin sınırları, eril tahakkümün düşünce yargıları vasıtasıyla çizilmiştir. Kadınlar bu sınırlar çerçevesinde, kamusal zeminde, terzilik, temizlik

Sosyal medya, toplumsal cinsiyet yargılarının ideal olarak belirlenmesinde, yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde nasıl ilk sıralarda yer almaktaysa; yirminci yüzyılın ilk ve ikinci çeyreğinde gazete ve dergiler, başat belirteçler olarak ifade edilmelidir. “Berger’in “insanların karşısına bu denli sık çıkan başka hiçbir imge yoktur” (2005: 129) diye tanımladığı ve modern toplumda bireyin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerini etkileyen araç(lardan) biri de reklam(dır). Toplumsal cinsiyet sunumları açısından ideal erkek ve kadını tanımlamada kullanılan unsurlar üzerinde etkili olması açısından reklamlar, yaşam biçimlerini ve alışkanlıkları değiştirmede ya da benimsetmede etkili bir güce sahip olmaktadır” (Arslan 2015: 74).

Erken Cumhuriyet döneminde ideal kadını tanımlamada oluşturulan cinsel politik söylemlerde esas mesleğini ev içerisinde icra eden modern Türk kadınından, annelik ve ev hanımlığı maharetinin yanı sıra güzel, çekici ve bakımlı bir eş olması da beklenmiştir. Ulusal gazetelerin reklam metinlerinde ve resimlerinde ‘ideal güzel’ olarak gösterilen; bakımlı, modayı takip eden, günlük makyajına önem veren, düzgün fiziğiyle dikkat çeken, yaşlanmayı geciktirmek üzere Avrupa menşeli kremleri kullanan, genç görünmek için saçlarını boyayan, bembeyaz dişleriyle sürekli tebessüm eden ve neşesiyle ailesini mutlu eden; bu suretle eşinin gözüne ve gölüne hitap eden modern kadınlardır. “Kadınların, sonradan oluşturulmuş, zaman içinde değişen bir güzellik tanımına uymaya çalışmasının doğaları gereği olduğu miti yaratılmış ve kadınların bunun için çaba göstermesinin gerekli olduğu düşüncesi oluşturulmuştur. Bu da, kadınların tüketime katılmasıyla mümkündür. Kadınların reklamlarda yansıtılan “ideal güzelliğe” ulaşabilmeleri için, reklama konu olan ürün ya da hizmeti tüketmesi gerekmektedir. Reklamlar, kadınlara kimlik vaat etmekte ve kadınların narsistik duygularına seslenmektedir” (Şengül 2018: 1). Bu minvalde rimel ve saç boyası reklamlarına çokça yer verilmesi dikkate değerdir. Sarışınların güzelliklerinin vurgulandığı reklam görsellerinde sıkça övgü dolu sözlerin kullanılması, sarışın olmaya özendirici sunumlar olarak görülmektedir.

Yeni kurulan modern Türkiye’nin şekilsel modernleşmesinin öznesi olan kadın, Cumhuriyet elitleri tarafından ‘güzel görünmesi gereken’ ve bu suretle Batıya yönelişi onaylatan modernite nesnesi olarak da ifade edilmelidir. Yenilikçiler tarafından her daim bakımlı ve güzel görünmesi gereken kadın, dudağından rujunu, kulağından küpesini, kolundan bileziğini ve kirpiklerinden rimelini eksik etmemelidir. Kadına yüklenen bu görev, özellikle ulusal gazetelerde yayımlanan reklamlar aracılığıyla toplumsal belleğe, toplumsal cinsiyet rolünü kodlamış; bu suretle modern Cumhuriyetçi kadın imgesinin oluşmasını sağlanmaya çalışılmıştır.

Dünyanın önde gelen film yıldızlarından ve güzellik uzmanlarından yola çıkılarak verilen örneklerde, esmer kadınlar ve sarışın kadınların nasıl makyaj yapması gerektiği ifade edilmiş; hangi renk saç ve kaş boyasının tenlerine uygun olacağı, onları nasıl daha cazip göstereceği belirtilmiştir.

Bu neviden reklamlar, pudra ve bakım kremlerinin pazarlamasını yaparken aynı zamanda kadınlara makyaj tekniklerini öğretmekte ve kadınlara ‘cazip’ olması için fikirler vermektedir.

Aynada sürekli kendisini izlemek ve ‘kendine hayran olmak’ için pudra, ruj, allık vb. ürünleri kullanması gereken kadınlar, aynı zamanda bakımlı dişlere de sahip olmalıdır. Dönemin ünlü markası olan ‘Dentol’ diş macunu reklamlarında, bembeyaz dişleriyle gülümseyen kadınlara, ‘bir tebessüm, aşkın başlangıcı olur’

denilerek, cinsel duygularına hitap edilmekte ve aynı zamanda âşık olunacak kadının ‘tebessüm eden kadın’ olduğu imgesi sıklıkla vurgulanmaktadır. Kadının süsü olarak gösterilen beyaz dişler, erkek



Şekil 7: 23 Nisan 1937, Cumhuriyet, s.21



Şekil 1: 27.4.1940, Tan, s.8



Şekil 1: 16 İkinci Teşrin 1938, Cumhuriyet, s.8

tarafından beğenilme arzusuna hitap eden bir güzellik malzemesi olarak kadın okurlara sunulmuştur.



Şekil 1: 28.4.1939, Tan, s.12

almak kesenize ve sıhhatinize zararlıdır. Hasan İtriyat, hakiki Avrupa ve Amerikan mallarından bile üstündür. **Tabii** güzellik, hakiki gençlik, ancak Hasan İtriyat ile temin olunur” denmektedir.

Hollywood ünlülerinden, ünlülerin yakınlarından örnekler verilerek güzelliğin ve aynı zamanda doğallığın vurgulandığı reklam metinlerinde, ‘kaşlarını tıraş eden kadınlar’ eleştirilirken; ‘garip vaziyetlere girmemeleri’ konusunda kadınlar uyarılmıştır. Doğal yoldan bakımı teşvik eden reklam metinlerinde, kadının serveti olarak gösterilen saçlarının da bakımını doğal yoldan yapması önerilmiştir. ‘Bakımlı, temiz ve parlak’ saçlar, kadının ziyneti olarak gösterilmiş; modern dönemin öğretisiyle ‘açık ve gösterişli saçlar’ teşvik edilmiştir.



Şekil 1: 24.5.1936, Tan, s. 7



Şekil 1: 24.5.1936, Tan, s. 7

Genç, cazibeli, cilt bakımına önem veren, güzel dişlere ve bakımlı saçlara sahip olan kadınlar, kısa ve açık kıyafetleriyle de modern Türk kadınının giyim kültürünü kökten değiştirecek bir surette Cumhuriyet reformlarına da şeklen destek vermesi arzu edilmiştir.

Aynaya her baktığında ‘kendine hayran olması’ beklenen kadın yüzü ve kadın bedeni bir obje

Cilt kremi, ruj, pudra, diş macunu, sabun gibi reklamlar, sadece kadın gözüne hitap etmekle kalmaz; aynı zamanda erkek okurlara da ‘çıplaklık’ unsuru kullanılarak satılması amaçlanır. Tekin’in de belirttiği gibi (2006: 91) reklâmlarda bu amaçla seks kavramını kullanmaktadır. Birçok reklâm incelendiğinde görülecek en temel unsur, çıplaklık ve cinselliğin pornografik boyutlara ulaşmaya başlamasıdır. Çoğu reklamlarda, bazen açıkça, bazen de bilinçaltına yönelik yapılan cinsel satışlar kullanılmaktadır.

Cinselliğin, cazibeli ve çekici olmanın özellikle vurgulandığı kadın reklamlarında aynı zamanda doğal görünüm ve bu suretle yerli malı kullanımını da teşvik edilmiştir. ‘Hasan İtriyat’ın verdiği reklam metninde: “Avrupa ve Amerikan Ambalaj ve etiketleriyle şantaj yapılmaktadır. Fransızca, İngilizce kelimelerle, uydurma isimlerle piyasaya çıkarılan ve fahiş fiyatlarla satılan bazı malları satın



Şekil 1: 26.4.1935, Tan, s.16

Hollywood modasının anlatıldığı kadın modası sayfalarında her kadının kendine yakışan saç biçimini bildiği gibi; saçlarını da nasıl süslemesi gerektiği bilmesi gerektiği belirtilmektedir. Saç ve makyaj modasını takip etmesi beklenen modern Türk kadını aynı zamanda giyim modasını da takip etmeli, mayo ve bikini seçiminde de özenli davranmalıdır. Gazete reklamlarında genç ve 30’lu yaşlarında olan kadınlar aynı zamanda düzgün fizikleriyle de ön plandadır. Reklamlarda idealize edilen kadın, bakımlı ve gıdasına dikkat eden, zayıf kalabilen kadındır. Bu amaçla kadınlara diyet reçeteleri sunulmuş, hedefledikleri kiloya düşmeleri için azimle bu diyet listelerine uymaları beklenmiştir.

Kalori hesabıyla incelenmesi beklenen kadınların aynı zamanda çok zayıf olması da makbul görülmemiştir. İştah açan yiyecek listelerinin de verildiği moda sayfalarında kadınlar, erkek okurları göz estetiğine de hitap edecek şekilde boydan fotoğraflarla gösterime sunulmuştur.



Şekil 1: 29.4.1937, Tan, s.7

16 Günde Zayıflamak İçin Neler Yemelii?	
<b>İKİNCİ GÜN</b>	
<b>Oğle yemeği</b>	
200 gram balık	300
200 gram lahanalı salatası	150
Yoğurt	90
<b>Akşam yemeği</b>	
350 gram sebze çorbası	200
200 gram ıspanak	150
2 Mandalina	80
<b>Kalori yekünü</b>	<b>970</b>

Şekil 1: 24.4.1935, Tan, s. 13

niteliğinde ve tüketim nesnesi olarak toplumsal kültüre sunulmuştur. Toplumun kadın kimliğini dönüştüren ve kadın bedenine form veren bu neviden reklamlarda, kadınların erkeklerin gözüne hitap etmesinin yanı sıra kalbine nasıl hitap edilmesi gerektiği de anlatılmıştır. “Erkekler, neşeli ve güler yüzlü kadınlardan hoşlanır” başlığıyla kadınlara tebessümü, erkeği etkilemede bir diğer araç olarak sunan Tan Gazetesi’nin tarihli yazısında, alelade bir genç kadının tebessüm sayesinde nasıl bir mutluluğa ulaştığı anlatılmaktadır:

“Bir genç kadın tanırım, alelade bir güzelliği vardı. Birdenbire günün birinde daha güzel olmaya, etrafa adeta ışık verecek kadar parlamaya başladı. Acaba bu kadına ne olmuştu? Mesuttu. Bu güzelleşmesinin sebebi içinden gelen saadet ve neşeden ileri geliyordu. İşittim ki sevdiği birisi ile tanışmış ve çok sevilirmiş. Yakında evleneceklermiş. Güzelleşmesinin sırrı bu olduğu ortaya çıktı.”

Yazının devamında gülmeyen, soğuk ifadeye sahip kadınlar, kabahatli olarak gösterilirken; gülmeyi öğrenmek ve sürekli tebessüm edip neşeli tavır sergilemek, kadına bir görev olarak sunulmuştur:

“Mahzun bir bakış, soğuk bir ifade, en güzel yüzü çirkin ve manasız yapar. Eğer güzelseniz ve aynı zamanda güzelliğiniz nispetinde beğenilmiyorsanız kabahat yine sizdedir. Tebessüm etmesini bilmiyorsunuz, gülmesini öğrenememişsiniz. Neşeli değilsiniz. Herkes sizden kaçıyor. Neşesiz insanlardan kimse hoşlanmaz. Her sabah saçınızı tararken, süslenirken, yüzünüzü yıkarken aynı zamanda gözlerinize parlak ve ışıklı olmasını emrediniz. Dudaklarınız tatlı bir tebessümle açılsın, beyaz dişlerinizi gösteriniz.”

Güler yüzlü ve neşeli olmaları halinde erkekler tarafından tercih edileceği, kendi seçtiği erkek ile mutluluğu yakalayacağı alt metinde öğütlenen ve bu suretle geleneksel evlilik usullerini aşip<sup>xii</sup> modern ve batılı bir kadın gibi bakımlı, neşeli ve güler yüzlü olup evlenmek istediği erkeği kendi seçen Türk kadını, Erken Cumhuriyet Dönemi’nin gazete reklamlarında ve moda sayfalarında ideal olarak sunulmuştur. Ancak şunu belirtmekte fayda vardır; ideal olarak sunulan kadın, toplum tarafından ne kadar kabul görüp içselleştirilmiş; ne kadar ‘garip ve sıra dışı’ olarak adlandırılmış bu da ayrı bir çalışma konusu olarak görülse de Cumhuriyet elitlerinin dönüştürmek istedikleri Türk kadınına çizdikleri vizyon yukarıda verilen gazete reklamlarında nispeten ortaya çıkmaktadır.

## Sonuç

Kadının kocasının himayesi altında, aileye ait olduğu fikri tüm liberal erkek kuramcılarının ortak düşüncesi idi. Hatta kuramsal olarak doğal hakların tüm insanlar için olduğu görüşünü savunan John Locke gibi düşünürler bile buna taraftardı (Donovan 2000:26). Aydınlanma Dönemindeki kadına bakış açısına ışık tutan bu yaklaşımda, Sanayi Devrimi ile birlikte her ne kadar kadın hakları ve mücadelesi yolunda yol alınmaya çalışıldıysa da eşitlik mücadelesinde çok ileri gidilememiştir. Elbette modernitenin kadınların sosyal yaşamını genişletmek üzere getirdiği yeniliklerin yok sayılması mümkün değildir. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra hız kazanan modernleşme süreci, kadın hayatına da dâhil olmuş; kadını modern Türkiye’nin geleceğinde misyon sahibi bir birey olarak konumlandırmıştır. “Bilindiği üzere, Kemalizm, devleti ve toplumu, bütün kurumlarıyla harekete geçiren bir değişim ve bir modernleşme projesidir. Osmanlıdaki kısmî modernleşme yerine Cumhuriyet, topyekûn modernleşmeyi benimser. Daha da ileri giderek, modernleşme Avrupalılığa ile özdeşleştirilir” (Acun 2007:98).

Kadın ve aile üzerinden kurulmaya çalışılan ve geleceğin modern Türkiye’sini oluşturma projesi olarak değerlendirilen Cumhuriyet devrimleri sürecinde Türk kadından iki yönlü beklenti oluşmuştur. İlki, geleceğin ulus-devletini, Batı normlarına ve refahına kavuşturacak olan bugünün çocuklarını, geleneksel usulleri terk edip modern tekniklerle büyütmesi ve moderniteyi evindeki eşyalardan; giydiği kıyafetlere kadar taşımasıdır.

İkinci beklenti, Batıdaki örnekler rol model alınarak, kadının dışıl unsurlarının ön plana çıkarılması ve bu suretle cilt ve vücut bakımına önem veren, Avrupa modasını takip eden; saçından çorabına ve şapkasına; mayosundan rujuna ve pudrasına kadar taşıdığı her unsurda modern Avrupa menendi ürünleri kullanan, eşinin hem göz hem de gönül zevkini doyuran, neşeli ve sürekli tebessüm eden Türk kadını idealize edilmiştir. Bu kapsamda çeşitli müsabakalar düzenlenerek kadınlar teşvik edilmiş; kendilerinin Batı kadınından aşağı kalır özelliklerinin olmadığı ispat edilmeye çalışılmıştır. Tan ve Cumhuriyet Gazetesi, Türk kadınının modernleştirilmesi amacıyla verdiği reklam metinleriyle ve düzenledikleri kadın müsabakalarıyla, modern Türkiye'nin inşası bağlamında, Türk kadınıni şekillendirici görev üstlenmişlerdir. Her ne kadar kadından modern vizyon sahibi bir eş olması, aile hayatını modern usullerle dizayn etmesi beklenmişse de; modern haklar ve eşitlik konusunda Türk kadını 1935 yılına kadar birlikte vatan mücadelesi verdiği erkeklerle aynı statüde olamamıştır. Ulus-devlet bağlamında, kadının ülkeye politik katkısı ancak sağlıklı ve gürbüz çocuklar yetiştirmekle sınırlandırılmış; ekonomik zeminde de aile ekonomisine katkısı belirli mesleklerle çerçevelendirilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Acun, F. (2007). Görsel verilerde kadın imajı (1923-1960). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 91-112.
- Arslan, E. (2015). Türk televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet reklamlarında toplumsal cinsiyet sunumları açısından yaşın sosyo- kültürel değişkenlerle ilişkisi üzerinden analizi. *Millî Folklor*, 27 (105).
- Balcı, M. & Tuzak, M. (2017). Cumhuriyet'in ilk yıllarında Nezihe Muhiddin özelinde Türk kadınlarının siyasi hakları için mücadelesi. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1, 43-51.
- Berger, J.(2016). *Görme biçimleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Caporal, B. (1982). *Kemalizm sonrasında Türk kadını*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Demirdirek A. (1993). *Osmanlı kadınlarının hayat hakkı arayışının bir hikâyesi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Doğramacı, E. (1989). *Türkiye'de kadın dünü, bugünü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Donovan, J. (2000). *Feminist teori*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durakbaşı, A. (2000). *Halide Edip, Türk modernleşmesi ve feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Esen, N. (1991). *Türk romanında aile kurumu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Gümüş, M. (2018). Anayasal meşruti yönetime medhal: 1856 Islahat Fermanı'nın tam metin incelemesi. *Bilgi*, 47.
- Onaylı Ş. G. (2018). *Kadın odaklı reklamlarda kadınlık sunumu*. Yüksek lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Türkiye'deki reklamlarda toplumsal cinsiyet ve sunumu. *Millî Folklor*, 22 ( 88).
- Öztürk, E. (2007). *Türk kadınının feminizme bakışı*. İstanbul: Karmat Yayınları.
- Sancar, S. (2017). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti, erkekler devlet; kadınlar aile kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Taşkıran, T. (1973). *Cumhuriyet'in 50. yılında türk kadın hakları*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayınları.
- Tekin, İ. (2006). *Kadın sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk kampanyaları ve reklâmlarda kadın cinsiyetinin sunumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşın Dökmen, Z. (2016). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zihniöğü, Y. (2013). *Kadınsız inkılâp*. İstanbul: Metis Yayınları.

## Sürelî Yayınlar:

- Gürbüz Türk Çocuğu, 1926, s.3 sf:25.  
Gürbüz Türk Çocuğu, 1928, s.19 sf:47.  
Cumhuriyet, 23 Nisan 1929, sf:1.



Akşam, 3 Ağustos 1932, s.1.  
Tan, 23.4.1935, s.13.  
Tan, 24.4.1935, s. 13.  
Tan, 26.4.1935, s.16.  
Tan, 24.5.1936, s. 7.  
Cumhuriyet, 23 Nisan 1937, s.21.  
Tan, 27 Nisan 1936, s.1.  
Tan, 24.5.1936, s. 7.  
Cumhuriyet, 23 Nisan 1937, s.21.  
Tan, 29.4.1937, s.7.  
Cumhuriyet, 16 İkinci Teşrin 1938, s.8.  
Tan, 28.4.1939, s.12.  
Tan, 27.4.1940, s.8.  
Akşam, 3.08.1932, s.1.  
Akşam, 5.08.1932, s.7

## Dipnotlar

<sup>i</sup> Newton paradigmasına göre, akla ve matematiksel ilkeler mekanizmasına uygun olarak işlemeyen şeyler, ikincil, yeterli olmayan, gerçekten uzak ve adlandırılmaz Öteki olarak kabul edilir. Erkek liberal düşünürlerin bakış açısına göre kadın, işte bu ikinci kategoriye girmektedir. (O halde Newton'un dünya görüşü, bir tarafta akılla yönetilen kamusal dünya ve evrenin fiziksel dünyası ile diğer tarafta akıl-dışı olarak nitelendirilen duygusal ilişkilerin, kişiye özgü tutumların, inançla, ahlaki yargı ve estetikle ilgili soruların, ve bir de kadının yer aldığı ikincil marjinal dünya arasında kökten bir ayırım ya da kırılma olduğunu öne sürmektedir (Donovan 2000:23). Bu yeni-Stoacı görüş, aynı zamanda içinde akılcı dünyanın akıldışı dünyaya üstün olduğu ve onu denetlemesi gerektiği ön kabulünü içerir; düzen, düzensizliğin, marjinalin ve Ötekinin dünyasına dayatılmalıdır (Donovan 2000:24).

<sup>ii</sup> Tarih bilimciler, on altıncı yüzyıldan öncesi için kaynak bulmanın pek mümkün olmadığından bahsederler. Ayrıca, Osmanlı Devleti'nde resmi tarih yazımının, 16. yüzyılda, Ahmedî ile başlaması da buna bir sebep olarak gösterilebilir.

<sup>iii</sup> Batılı seyyahların, kapalı toplum statüsünde yaşayan Osmanlı kadınıyla yakın temas kuramaması sebebiyle, ön yargılı ve şekil itibarıyla gözlemlerin yorumlanmasından kaynaklı Oryantalist bir yorumu ortaya koyar.

<sup>iv</sup> Kadın sorunu genel olarak kadının toplumsal hayattaki statüsü, eşit haklara sahip olması, haklarını eşit bir şekilde kullanabilmesi ve kadının kişi olarak var olabilmesi konularını kapsamaktadır (Doğramacı, 1997, s. 1).

<sup>v</sup> Osmanlı Devleti'nde kadınlar, sadece Sıbyan Mektepleri'nde eğitim alma hakkına sahiptiler. Bu eğitim, okuma-yazma ve Kur'an-ı Kerim öğrenmekle sınırlıydı. Bazı şanslı elit tabakadaki hanımlar özel dersler alarak bilgilerini genişletebiliyorlardı. (Balcı ve Tuzak 2017:44)

<sup>vi</sup> 15. Ve mezheb ve lisân veyahûd cinsiyet cihetleriyle sunûf-ı tebaa-i saltanatı seniyyemden bir sınıfın aher sınıfından aşağı tutulmasını mutâzâmmın olan kâffe-i ta'birât ve elfaz ve temyizât muharreratı divaniyyeden ilelebet mâhv-ı izâle kılınması ve ahâd-ı nâs beyninde veyâhud memurîn taraflarından dahi mucibi şîn ve ar olacak veya namûsa dokunacak her türlü tarif ve tavsifin istimâli kanûnen menolunması (Akt: Gümüş 2008: 223; Bianchi 1856: 11-12)

<sup>vii</sup> Kadın meselesinin Türkiye'de milliyetçi bir uyanış anında formüle edilmesi, toplumsal cinsiyetle ilgili meselelerin de böyle bir milliyetçi çerçeve içinde tartışılması nedeniyle, Halide Edib, Batı'da kamusal alanda toplumsal refah, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerini öne çıkaran bir kadın hareketi ile daha rahatlıkla empati kurabiliyordu; kadın cinsinin erkek cinsine karşı mücadelesini isteyen militan feminist eylemlere ise yakınlık duymuyordu. (Durakbaşı 2000: 196)

<sup>viii</sup> Her ne kadar eğitilmiş olması teşvik edilse de Türk kadını evinin hanımı olduğu bilincini 'aklından çıkarmamalıdır'. Bu suretle kaleme alınmış 'Mektepli Hanım Kızların Marşı' adeta Cumhuriyet ideologlarının kadına bakışını ifade eder niteliktedir:

Bize cennet evdir...  
Borcum, tehdit altındaysa  
Kurtarmaktır vatanımı,  
Fakat işim ondan sonra  
Olmaktır bir ev hanımı...

Ben de ilim öğrenirim,  
Fakat eve demem zindan,  
Ayrılamaz derim pirim  
Kadın evden, ev kadından! (Doğramacı 1989:83)

<sup>ix</sup> 27.04.1936 Tan, sf:6

<sup>x</sup> 1928 yılında açılan Kız San'at Liselerinde, modern tekniklerle ev idaresi, çocuk bakımı, sofa düzeni, konuşma adabı, modaaya uygun elbiseler dikimi öğretilmiş; Cumhuriyet ideologlarınca, dönemin genç kızları, geleceğin modern Türkiye'sini kuracak nesilleri yetiştirecek anneleri olarak değerlendirildiğinden dikkatle yetiştirmişlerdir.

<sup>xi</sup> “Türk ırkının güzelliğinin daima mahfuz olduğunu gösteren dünya hakemlerinin bu Türk çocuğu üzerindeki hükümlerinden memnunuz. Fakat Keriman Ece (Türk dilinde kraliçe demektir) işittiğimiz gibi söylemiştir ki o bütün Türk kızlarının en güzeli olmak iddiasında değildir. Bu güzel Türk kızımız ırkının kendi mevcudiyetinde tabii olarak tecelli ettirdiği güzelliğini dünyaya dünya hakemlerinin tasdiğiyle tanıttırılmış, olmakla elbette kendisini memnun ve bahtiyar addetmekte haklıdır. Türk milleti bu güzel çocuğunu şüphesiz samimiyetle tebrik eder” (3.08.1932, Akşam, s.1).

<sup>xii</sup> Modern Türk edebiyatının oluşturulmasında ilk isimlerden olan Şinasi,1895 yılında yayımladığı Şair Evlenmesi adlı tiyatro metninde, gelenekseli temsil eden görücü usulle evliliğin terk edilip, çiftlerin kendi seçimleriyle evlenilmesi gerektiğini mizahi bir üslupla dile getirmiştir.

## Extended Abstract

In Western culture, 'women with irrational mind' were considered in the same line until the Industrial Revolution and were seen as responsible for household (emotional) affairs. Women in Ottoman culture were evaluated with almost the same idea; it was determined that men did not exceed the limit of being responsible for household affairs. Although the information about the existence of women in Ottoman culture and their status in society are limited and biased in historical sources, it is difficult to find data of this kind before the Enlightenment Age. “However, in the light of the known documents, we would not be wrong if we say that Ottoman women lived different lives in cities and rural areas. While rural women participate in production with the man of the house and are more visible in social life, the number of women working outside the home is very low among women in the city” (Aygül 2010: 18). For this reason, while women living in villages are seen closer to their freedom than women living in the city, thanks to their participation in agricultural labor, it can be argued that the woman who lives in the home and does not earn any household labor leads a more dependent life. Therefore, it would not be wrong to state that even in the Ottoman society women are interested in domestic affairs whether they are inside or outside the home. Similar to the situation in the West, Ottoman women living indoors, working outside the home were not considered acceptable until the Industrial Revolution, so concepts such as women's freedom, women's issue, women's rights, women's struggle, women's education, women's labor were considered as the beginning of the reform movements of the Ottoman Empire. Until the ninth century, concepts are not encountered in written sources; however, the nineteenth century is a turning point for the struggle for women's rights. As Esen stated, women, who were closed to home throughout the long history of the Ottoman Empire started to go out of the house in the westernization efforts of the empire. The Mahmut II era has prepared the ground for the socialization of women's life as in other social areas. In the Early Republican Period, within the framework of the competitions opened between women and young girls through newspapers that measure, and encourage 'femininity', the ideal Turkish woman follows the innovations brought by modernity, knows the management of her home well, abandoned traditional methods in child care and used modern techniques. She should draw a free and independent profile in her own home and raise children and contribute to the future of the country in this way, cook well, sew their own clothes, and take care of their personal care. Within the aforementioned skills, the boundaries of women's labor have been drawn through the judgments of masculine domination. Within the framework of these limits, on the public sphere, women are marked with professions such as tailoring, cleaning work, babysitting, cooking and hairdressing; they are generally not allowed to enter the field of 'male labor'. In the sexual political discourses created to define the ideal woman in the early Republican Period, the modern Turkish woman, who performs her main profession in the house, was expected to be a

beautiful, attractive and well-groomed wife as well as providing motherhood and housewife skills. Shown as "ideal beauty" in the advertisements and pictures of national newspapers; she is well-groomed, follows fashion, cares about her daily make-up, draws attention with her smooth physique, uses European origin creams to delay aging, dyes her hair to look young, constantly smiles with her white teeth and makes her family happy with her joy. Thus, she is a modern woman who appeals to the eyes and like of her husband. "The myth that women try to conform to a definition of beauty that was created later and changed in time is a necessity of their nature, and the idea that women should strive for this has been created. This is possible with the participation of women in consumption. In order for women to reach the "ideal beauty" reflected in the advertisements, they must consume the product or service subject to the advertisement. Ads promise women identity and address women's narcissistic feelings. In particular, accelerating the modernization process after the establishment of the Republic of Turkey, it has been involved in women's lives; woman having a mission in modern Turkey's future is positioning as an individual. "As it is known, Kemalism is a project of change and modernization that mobilizes the state and society with all its institutions. Instead of the partial modernization in the Ottoman Empire, the Republic adopts total modernization. Going further, modernization is identified with Europeanization.



## AFGANİSTAN'DAN GÖÇ VE UÇURTMA AVCISI: GÖÇ KÜLTÜRÜ VE ÇATIŞMA MODELİ BAĞLAMINDA BİR OKUMA

Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR\*

### ÖZ

Afganistan, tarihi boyunca yaşadığı ve günümüzde de devam eden çatışmalar nedeniyle istikrarsız ve güvenlik sorunu olan ülkelerden birisidir. Bundan dolayı, sürekli göç vermektedir. Afganistan uyruklu göçmenler bugün, dünyanın dört bir yanında sığınmacı, mülteci ya da kaçak olarak yaşamaktadır. Küreselleşmeye bağlı olarak hızlı bir artış gösteren ve Doğudan Batı'ya, Güney'den Kuzey'e Dünya'nın hemen her bölgesini etkisi altına alan göç, güvensiz bölgelerden görece daha güvenli bölgelere doğru yönelmektedir. Göç Kültürü ve Çatışma Modeli, son dönem yaşanan göçleri bu bakış açısıyla değerlendirmektedir. Çeşitli araştırmalarla yazın ve göç ilişkisini analiz etmek için de denenen bu model, göç süreçlerini anlamak ve açıklamak amacıyla diğer modellerin kısıtlılıklarından uzaklaşmaktadır. Bu çalışmada Afganistan, söz konusu modelin önermesinde ileri sürüldüğü gibi güvensizlik ülkesi olarak ele alınmıştır. Ülkedeki çatışmaların yol açtığı güvensizlik ve buna bağlı olarak ortaya çıkan göç, kendisi de göçü deneyimlemiş olan Afganistan kökenli yazar Khaled Hosseini'nin Uçurtma Avcısı romanı üzerinden incelenmiştir. Roman bir çocuğun yaşamı üzerinden ve onun gözünden Afganistan'ın yaklaşık yarım asırlık değişimini ve güvensiz bir coğrafyaya dönüşmesini anlatmaktadır. Romanın başkışisi Emir'le babası, savaş ve çatışmalardan kaçmıştır. Güvensiz uzam olan Kabil'den görece güvenli uzam olan Amerika'ya göç etmiştir. Çatışmalar göçe neden olmuş, göç de hedef ülkede yeni çatışma alanlarına yol açmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Afganistan, Uçurtma Avcısı, uluslararası göç, göç kültürü, çatışma

## MIGRATION FROM AFGHANISTAN AND *THE KITE RUNNER*: A READING IN THE CONTEXT OF MIGRATION CULTURE AND CONFLICT MODEL

### ABSTRACT

Afghanistan is one of the countries which is instable, has security problems due to the conflicts it has faced throughout its history which are still continuing today. Therefore, there is continuous migration from the country. Afghan migrants live in the whole world as refugees, asylum-seekers, or fugitives today. Migration, which increases rapidly and influences almost every region from the East to the West, and from the South to the North on earth due to globalisation, moves from insecure regions to relatively more secure regions. The Migration Culture and Conflict Model analyses recent migrations from this perspective. The model has also been used in scrutinising the associations between the literature and migration moving away from the limitations of other models so as to understand and describe migratory processes. This study considers Afghanistan as a country of insecurity- as suggested by the postulate of the model. It analyses insecurity caused by conflicts in the country and migration occurring due to the conflicts through the novel *The Kite Runner* by the Afghan author Khaled Hosseini. The novel tells about the semi-century change of Afghanistan and its transformation into an insecure geography through the life and eyes of a child. Amir, the protagonist of the novel, with his father fled the war and conflict. He migrated from the unsecured space of Kabul to the relative security space America. Conflicts led to migration, and migration led to new areas of conflict in the destination country.

**Keywords:** Afghanistan, The Kite Runner, transnational migration, migration culture, conflict

\*Öğr. Gör. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, emelekiyor@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-9093>

## GİRİŞ

Dünya genelinde 70.8 milyon insanın zorla yerinden edildiğini gösteren Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin 2019 verileri, 79.5 milyon kişinin yerlerinden edildiğini, bunların 45,7 milyonunun kendi ülkeleri içinde diğer bölgelere kaçan insanlar olduğunu göstermektedir. BMMYK'ya göre 29,6 milyon mülteci nüfusun yanı sıra 4,2 milyon insan sığınma talebinin sonuçlanmasını beklemektedir. Yaklaşık on yıldır yaşanan savaş nedeniyle dünya çapında en fazla sayıda mülteci gönderen ülke ilk sırada Suriye (6,7 milyon) olmaya devam ederken onu Afganistan (2,7 milyon) ve Güney Sudan (2,3 milyon) izlemektedir ([www.unhcr.org/tr](http://www.unhcr.org/tr)).

Çatışmalar ve ortaya çıkan güvensizlik uluslararası nüfus hareketlerine yol açmaktadır. Bu bağlamda, Afganistan, göçün köken ülkesi olması dolayısıyla bu çalışmada “güvensizlik ülkesi” olarak tanımlanmakta ve güvensizlik-göç ilişkisi yazın aracılığıyla sorgulanmaktadır.

Afganistan ya da resmi adıyla Afganistan İslam Cumhuriyeti'ni 652.100 km<sup>2</sup> yüz ölçüme sahiptir. Tahminlere göre; 15 milyonu çalışabilir durumda olan 32 milyon civarında insanın yaşadığı bir ülkedir. Afganistan ekonomisi, işgücünün %80 olduğu tarım ve hayvancılığa (koyun ve keçi yetiştiriciliği) dayanmaktadır. Sanayi üretimi ise ağırlıklı olarak küçük çapta tekstil, sabun, mobilya, ayakkabı, gübre, el yapımı halılar, doğal gaz, yağ, kömür, bakır, mermer işletmelerine dayanmaktadır. Dağlık ve kırsal bir coğrafyada yer alan Afganistan, Çin ve Hindistan'ı birbirine bağlayan enerji koridoru üzerinde bulunmasından dolayı stratejik bir konumdadır. Ülke, Hindistan'ın zenginliklerine ve Körfez'in sularına ulaşabilmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bu sebepten Afganistan'a yönelik işgal ve istilalar hiç bitmemiştir ([www.aljazeera.com.tr/](http://www.aljazeera.com.tr/)). İşgal ve istilaların süreklilik göstermesi ülkeyi ekonomik ve politik olarak istikrarsızlığa sürüklemektedir. Bu istikrarsızlık; dış politik unsurların da etkisiyle ülkedeki kaynakların ve iktidarın dağılımı konusunda anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Afganistan çok sayıda farklı etnik topluluktan oluşmaktadır. Afganistan'da çatışmaların ve iç savaşın süregelen hale gelmesinin bir başka nedeni de ülkedeki farklı unsurları birleştirici bir gücün olmamasına bağlanmaktadır. Afganistan'ın bugünkü toplumsal krizinin en önemli nedeninin ulusal bir kimliğin oluşturulamamasından kaynaklandığı öne sürülmektedir. Afganistan'da, şiddet ve terörü ortaya çıkaran unsurlar birleştirici unsurlara göre daha fazladır. (Anbarlı Boztaş ve Meriç, 2013: 153; Motafaker, 2018: 594). Bu durum Afgan halkını yeni arayışlara sürüklemektedir. Göç; bu süreçte bir çözüm olarak görülmesine karşın yasal yollarla yer değiştirmek birçok Afgan için imkânsızdır. Daha güvenli ve görece daha iyi bir yaşam arayışı içindeki Afganlar yasal olmayan yollardan göçe başvurmakta, yeni bir yaşam savaşına adım atmaktadır.

Bu çalışmada da güvenlik arayışında olan kişilerin öykülediği bir roman analizi aracılığıyla Afganistan'dan göç süreçleri, göçün nedenleri ve sonuçları sorgulanmaktadır. Genel anlamda yazın, özeldir ise romanlar toplumsal yaşama dair zengin bir içerik sunmaktadır. Göç ile yazın ilişkisi yazının, sosyal bilimlerin diğer bir alanı olan sosyoloji ile kesiştiği yerde başlamaktadır. Bu ilişki günümüzde sayıları giderek artan göç/göçer romanlarının gündemde yer tutmasıyla, daha da önem kazanmakta ve geleceğe doğru evrilmektedir (Tilbe, 2015; Akgün, 2015). Göç ve göçmenliğin güncelliğinin de etkisiyle göç romanlarına yönelik okuyucu ilgisi de giderek artmaktadır. Bu çalışmada incelenen Uçurtma Avcısı pek çok ülkede çok satanlar listesinde yer almıştır. Okuyucunun ilgisini çeken roman; Afganistan'da yaşanan çatışmaları, ekonomik, sosyo-politik durumu gözler önüne sermektedir. Bu yönüyle sinemanın ve çeşitli bilimsel araştırmaların da konusu olmuştur (Nayebpour, 2018; Altunbay ve Çakır, 2018; Töngür, 2020). Uçurtma Avcısı; ülkenin etnik yapısını, toplumsal ilişkileri, göçe zemin hazırlayan koşulları ve göçün sonuçlarını anlamak açısından önemli bir sosyolojik doküman niteliğindedir. Afganistan'ın yanı sıra, Türkiye'nin ve Dünya'nın güncel bir sorunu olan göçün ve Afganistan göçünün temel dinamiklerini anlamamıza katkı sunmaktadır. Buradan hareketle daha önce göç yazınında sınınmış bir model ve yöntem aracılığıyla Uçurtma Avcısı sosyolojik bir analizle yorumlanmıştır. Bu çalışmada Tilbe (2015: 460)'nin göç yapısını anlamak ve açıklamak için ortaya koyduğu ve “yazın kurmaca bile olsa”, “toplumsal bir bakış açısıyla

yaklaşmanın yazın eleştirmenlerini tutarlı ve birlikçi bir çözülemeye götürebileceği” savı temel alınmıştır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Uluslararası göç sıklıkla farklı biçimdeki çatışmaların neden ve sonuçları (Castles ve Miller, 2008: 5) arasında önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Çatışma; ülkeler, devlet üstü kurum ve kuruluşlar, sınıflar, etnik veya dini gruplar, bireyler arasında gelişebilmektedir. Sirkeci (2012)’ye göre göç süreci çatışmaları barındırmaktadır. Çatışma olgusu; insani güvensizliği, güvenlik sorununu, arayışını ve dolayısıyla uluslararası insan mobilitesini açığa çıkaran temel etmenlerdendir.

Çatışma süreci kuramsal düzlemde birbiriyle ilişkili üç ön kabule dayanmaktadır. Birincisi; bütün insanların elde etmek için çaba sarf ettikleri temel çıkarlarının bulunmasıdır. İkincisi; gücün varlığı, üçüncüsü; ise değerlerin ve düşüncelerin farklı toplulukların kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları silahlar olmasıdır (Wallace-Wolf, 2004: 82).

Sosyolojik anlamda çatışmayı ele alan yaklaşımlardan birisi Dahrendorf’un yaklaşımıdır. Dahrendorf çatışmayı; olumsuz ortam koşullarının bireylerde yarattığı rahatsızlıktan, savaflara veya silahlı çatışmalara kadar geniş bir yelpazede değerlendirmektedir (Sirkeci, Utku, Yüceşahin, 2019: 169). Sirkeci ve Cohen de Dahrendorf’un çatışma tanımından hareketle kavramı, göç alanına uyarlayarak göç kültürü ve çatışma modelini geliştirmiştir. Modele göre göç; ekonomik, siyasi, kültürel ve mikro, mezo ve makro düzeylerde görülebilen çatışmaların (çıkar çatışmalarının) yarattığı güvensizlik algısının bir fonksiyonudur. Göç kültürü ve çatışma modeli göçü, açık uçlu ve çok yönlü dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Dayandığı varsayım; "hayata karşı bir itirazı, beklentisi ve mücadelesi olan insanların ortaya koyduğu göç, dikkate değer bir meydan okumadır" (Sirkeci ve Erdoğan, 2012: 301; Tilbe, 2015: 461).

Model; göç edenler ile göç etmeyenler ve ülke içindeki göçlerle uluslararası göçler arasındaki organik ilişkilerin önemine vurgu yapmaktadır. Yazarların bir diğer önemli vurgusu; özellikle kişinin, ailenin veya grubun içinde bulunduğu koşulların ve bunun algıdaki güvensizlik skalasındaki karşılığının göçü tetiklediğidir. Burada da köken ülke veya bölge öne çıkmaktadır (Sirkeci ve Cohen, 2015: 10; Tilbe ve Civelek, 2018: 78). Çatışma ve göç kültürü modelinde göç; neo-liberal kalıpların dışında, hem yapısal etmenler hem de bu etmenlerin bireylerin algısındaki karşılığı üzerinden açıklanmaktadır. İnsanların neden göç etmekte olduğu kadar neden göç etmedikleriyle de ilgilenilmektedir. Buradan hareketle göçü belirleyen; “insani güvensizlik algısının derecesi ve yönü” ile “insanların göç edebilme yetenekleri arasındaki “farklılığa” özellikle dikkat çekilmektedir (Sirkeci vd., 2019: 164).

Bu modelin makro, mezo ve mikro olmak üzere üç çatışma düzeyi bulunmaktadır. Makro çatışma düzeyinde; gönderen, transit ve göç alan ülkelerin çatışan siyasi tercihleri yer almaktadır. Göç eden ve göç etmeyen haneler arasındaki gerilimleri ile hane içerisindeki cinsiyet rollerinden kaynaklı gerilimler mezo düzeyde ele alınmaktadır. Mikro düzey ise; bireyler arası çatışmalar, göçmenler ile göçmen olmayanlar arasında yaşanan gerilimlerdir. Bu çatışmalar düzeyler arasında da görülebilmektedir (Sirkeci, 2012: 359; Tilbe, 2015).



Şekil 1. İnsani güvenlik ve çatışma eksenleri Kaynak: Sirkeci, 2012.

## METODOLOJİ

Göç olgusu toplumsal yaşamın her anını ve alanını etkisi altında tutmaktadır. Yazın alanında da her geçen gün artan sayıda göçle ilgili eserler verilmektedir. Göç yazını ile birlikte bu yazını araştırmaya ve anlamaya yönelik yöntemler de gelişmektedir.

Tilbe (2015: 460-465), yazın ve göç ilişkisini inceleyen göç izlekli yapıtları ele alırken öncelikle yazının toplumsallığını ve bilgilendirme işlevine sahip olduğunu ortaya koymak gerektiğini vurgulamaktadır. Yazar, Sirkeci ve Cohen'in geliştirdiği 'göç kültürü ve çatışma' modelinin göç romanlarını anlamak açısından açıklayıcı olacağını savunmaktadır. Tilbe bu modelin; çatışma ve güvensizlik varsayımları üzerinden geliştirdiği yaklaşımında Lucienn Goldmann'ın kullandığı, görüngübilimsel anlama ve açıklama düzeylerinden oluşan iki aşamalı bir çözümleme yöntemi önermektedir.

**Tablo 1.** Göç yazını yöntembilim çizgesi

Anlama Aşaması > İçkin Çözümleme ↓	Anlama Aşaması > İçkin Çözümleme ↓
Anlatı Yerlemleri ↓ Kişi, Süre, Uzam	Dönemsel Göç Devinimleri ve Toplumsal Yapı
Anlatının Yapısı ↓ Bakış Açıları; Anlatım Uygulamaları	Öne Çıkan Temel İzlekler
Mikro, Mezo, Makro Düzeylerin Belirlenmesi → Göçten Önceki Toplumsal Konum	Göçten Sonraki Toplumsal Konum
Göç Olgusu → Görelî Güvensizlik Uzamı; Çatışma ve Göç Devinimi	Görelî Güvenlik Uzamı → İşbirliği mi? Bütünleşme mi? Ayrışma mı?

**Kaynak:** Tilbe, 2015

Yöntemin birinci aşaması anlama düzeyidir. Öncelikle, yapısalcı bir yaklaşımla metne içkin ve metinde yer alan anlatı yerlemleri ile anlatsal uygulamalar incelenmektedir. Ardından çatışma modeline göre göçer toplumsal yapı ve ilişkilerden oluşan yapıtın özü ve iç tutarlılığı çözümlenmektedir. İkinci aşaması; metne aşkın olan açıklama aşamasıdır. Bu aşamada; metinde söz edilen göç olgusu, çatışma modeli temelinde, yapıtı aşan ve çevreleyen toplumsal, ekonomik ve siyasal dışsal bağlanımlarıyla güvensizlik-güvenlik düzleminde açıklanmaktadır. Ele alınan yapıt, tutarlı bir eleştirel yaklaşımla değerlendirilmektedir (Tilbe, 2015: 465).

Tilbe sonraki çalışmalarında göçmen uyumuna yönelik daha ayrıntılı bir incelemeye gitmiştir. Yönteme Berry'nin kültür(süz)leşme yaklaşımını da eklemiştir. Böylece araştırma olanaklarını geliştirmek ve göç romanlarına daha bütüncül bakmak açısından yöntemin sınırlarını geliştirmiştir (Tilbe ve Civelek, 2018: 79-80). Söz konusu yöntemi sıyan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları; Tilbe (2016)'nin "Göç Kültürü ve Çatışma Modeli' Bağlamında Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölümüne Bir Bakış". Tilbe ve Civelek (2018)'in "Çatışma Ve Göç Kültürü Modeli Bağlamında Göç Romanı Okuması: Yüksel Pazarkaya'nın Savrulanlar'ı". Civelek (2016)'in "Çatışma ve Göç Kültürü Modeli Bağlamında Bir Roman Okuması: Le Clézio'nun Göçmen Yıldız'ı". Tilbe ve Tilbe (2019)'nin "Zülfü Livaneli'nin Bir Kedi, Bir Adam, Bir Ölüm Adlı Göç Romanı: Çatışma ve Kültür (süz)leşme Yaklaşımı". Genç (2020)'in "Orhan Pamuk'un Kafamda Bir Tuhaflık" Adlı Romanını 'Çatışma ve Göç Kültürü Modeli' Bağlamında Okumak" başlıklı çalışmalarıdır.

Bu çalışmada da aynı yöntemin argümanlarıyla Khaled Hosseini'nin Uçurtma Avcısı romanı incelenmiştir. Afganistan, çok sayıda mültecinin ve sığınmacının köken ülkesi olması dolayısıyla göç olgusunun anlaşılmasında önemli veriler sunmaktadır. Bu bağlamda, Afgan göçünü anlamaya yönelik yapılan roman okuması yukarıda örnek olarak sunulan çalışmalardan farklı olarak çeşitli ülkelerde yaşanan göçlerin anlaşılması açısından yöntemin bir sınaması niteliğindedir. Uçurtma Avcısı; yazın alanında ve farklı disiplinlerde çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Göç romanı olarak incelendiği bir



çalışmaya rastlanmamıştır. Böylece, temel izleği ve analiz yöntemi açısından bu çalışmanın ilk olduğu düşünülmektedir.

## ANLAMA AŞAMASI > İÇKİN ÇÖZÜMLEME

### Anlatının Yapısı

Uçurtma Avcısı, Afganistan doğumlu Amerikalı yazar Khaled Hosseini'nin ilk romanıdır. Yazar romanında iki çocuğun ilişkileri üzerinden yakın dönem Afganistan tarihini ve ülkenin sosyolojik özelliklerini yansıtmaktadır. Bir diplomatın oğlu olan ve Kabil'de doğan yazar, ailesinin sığınma hakkı elde etmesi üzerine 1980 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşmiştir. Yazar, deneyimlediği bu göçü eserine de yansıtmıştır. Öyküsünü Afganistan-Pakistan-ABD hattında yaşanan olay örgüsüyle kurgulamıştır. Yazar bir demecinde öyküsünün gerçekliğini şu sözlerle anlatmıştır:

“Tam olarak tanıdığım kişiler değil ama hayatım boyunca karşılaştığım, hakkında bir şeyler bildiğim, duyduğum kişilerden izler var hepsinde. Bazıları birkaç kişinin karışımı, kamplarda karşılaştığım Afgan mülteciler. Kamplarda 20 yıl geçirdikten sonra Afganistan'a dönen ve evlerine, topraklarına başkalarının yerleştiğini gören insanlar bazıları. Çoğu, evlerini tarlalarını kaybetme duygusunu ve gerçeğini yaşıyor” (amerikaninsesi.com).

Khaled Hosseini'nin 2003 yılında yayımlanan romanının Türkçe baskısı 2004 yılında Everest yayınları tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada eser, bir ailenin Afganistan'da yaşanan çatışmalardan dolayı deneyimledikleri uluslararası göçleri üzerinden incelenmiştir. Eserde ortaya konulan göç; çatışma ve göç kültürü modeline göre güvenlik ve çatışma düzeylerinden mezo düzeye denk düşmektedir.

Anlatı, “güncel ve tarihsel olmak üzere ikili öyküleme düzeyi üzerine kurgulanmaktadır” (Tilbe ve Civelek, 2018: 82). Yazar, konu geçişlerini romanı bölümlendirerek vermektedir. Konular arasında bütünlüğün olduğu 25 bölüm Türkçe basımında 375 sayfada anlatılmaktadır. Romanın başkışisi ve anlatıcısı Emir'dir. Okuyucu olayları Emir'in duyguları, düşünceleri ve içinde bulunduğu ortamda gerçekleşen ilişkiler ve diyaloglar aracılığıyla öğrenmektedir. Olaylar genellikle eşsüremli, zaman zaman da artsüremli olarak öykülenmektedir. Anlatımıyla bir ülkenin ve onun sakinlerinin yıkımını gözler önüne seren yazar (Nayebpour, 2018: 68), Afganistan'ın kültürel özelliklerini, gündelik yaşam pratiklerini, tüketim ve eğlence alışkanlıklarını, törensel etkinliklerini de okuyucuya sade bir anlatımla aktarmaktadır. Roman nesnel ve sürükleyici bir anlatımla okuyucuyu etkilemeyi, okuyucunun duygularına dokunmayı başarmaktadır. Okuyucu; eğitim, sanat, siyaset gibi çeşitli alanlarla ilgili fikir sahibi olurken aynı zamanda bir Afgan'ın yaşadığı duygusallıkla kendisini olayların içinde bulabilmektedir.

Yazar, Afganistan'daki çatışmaları ve etkilerini nesnel bir şekilde yansıtmaktadır. Ancak, çatışmanın uluslararası aktörlerini işaret ederken aynı nesnellliğini koruyamadığı görülmektedir. Hosseini, 15 yaşında Amerika'ya yerleşmiş ve Amerika'yı “memleket” olarak görmüştür. Bu bakış açısı yazarın Afganistan'ın istikrarsız yapısında Amerikan etkisini objektif bir biçimde değerlendirmesinin önüne geçmektedir. Hosseini, bu gerçeği bir söyleşisinde şöyle itiraf etmektedir: “Benim için bu değişiklik bir piyangoydu. Afganistan'dan çıkıp, başka bir ülkede yepyeni bir hayat kurma imkânım vardı. Pakistan'daki bir mülteci kampında yaşıyor olsaydım bu kitapları yazamaz, bastıramaz, yazar olamazdım” (amerikaninsesi.com).

Sovyetler Birliği işgalini ve bölge ülkelerinin müdahalelerini eleştirel bir biçimde yansıtan yazar aynı bakış açısını ABD'nin müdahalesini öykülerken gösterememektedir. Romanda bu düşünceler baba üzerinden şöyle yansıtılmaktadır: “Baba Amerika fikrine bayılıyordu. Onu ülser eden, Amerika'da yaşamaktı... “Bu dünyada gerçek erkeklerin sayısı yalnızca üç, Emir” derdi. Parmaklarıyla sayardı: atak, kurtarıcı Amerika, Britanya ve İsrail. “Gerisi” –elini şöyle bir sallayıp püf diye bir ses

çıkartırdı- “onlar, dedikoducu kocakarılarından farksız” (Hosseini, 2013: 128). Yazarın yaşadıkları ve yazdıkları; hedef ülkenin ve dolayısıyla görecelik güvenliğin göçmenler için değerini ve önemini bir kez daha göstermektedir.

## ANLATI YERLEMLERİ

### Kişi

Romanın başkişisi Emir'in Afganistan'da yaşadığı dönemin diğer başlıca kişileri; Hasan, Baba, Rahim Han, Ali, Assef, Süreyya ve Sohrab'dır. Emir'in babası “*Kabil'in en zengin tüccarlarından biri*”dir (Hosseini, 2013: 16). Baba yardımseverliği, dürüstlüğü ve cesareti ile saygınlık kazanmıştır. Emir, annesini daha doğarken kaybetmiştir. Kendisini annesinin ölümünden sorumlu tutmaktadır ve bu durumun etkisiyle babasının kendisini yeterince sevmediğini düşünmektedir. Babasının ilgisine ve sevgisine erişmeye çalışan Emir, ne yaparsa yapsın babasının istediği çocuk olamaz. Afganistan'da yaşanan çatışmalar gibi Emir'in iç dünyası da çatışmalarla doludur. Hasan'a ihanetinin ıstırabını ise neredeyse tüm yaşamı boyunca hissedecektir.

Hasan, evin hizmetkârı Ali'nin oğludur. Ali küçük yaştan itibaren Baba ile birlikte yaşamıştır. Oğlu Hasan da aynı evde Emir ile büyümektedir. Hasan; dürüst, sadık, akıllı bir çocuktur.

Rahim Han; Emir için bir “*dost*”, yakın bir “*kaka (amca)*”, aynı zamanda *Baba'nın* yakın arkadaşı ve “*halı ihracatına ek olarak, tıkr tıkr işleyen iki eczanesiyle bir lokantanın sahibi*” (Hosseini, 2013: 16) oldukları iş ortağıdır.

Romanın kötü kişisi Assef, Emir ile aynı mahalleden varlıklı bir aileye mensuptur. Assef belki de annesinin Alman olmasının etkisiyle Hitler hayranıdır.

Romanda az sayıdaki kadınlardan birisi Süreyya ve annesi Cemile Haladır. Cemile Hala asker disiplinine sahip otoriter kişilikteki kocası General Taheri'yi idare etmek zorunda olan geleneksel rolüyle Amerika'daki birinci kuşağı temsil etmektedir. Süreyya ise ilk gençlik döneminde aile değerleri ile Amerikan toplumuna ait değerler arasında çatışmalar yaşamıştır. Yaşının ilerlemesiyle Amerikan değerleri ile öz değerlerini sentezleyen, ikili bir kimliğe sahip ikinci kuşağı temsil etmektedir.

Ferit, Pakistan-Afganistan arasında kamyonu ile yolcu ve yük taşıma işleri yapmaktadır. İç savaşta büyük kayıplar vermiştir: “*Ferit'in iki karısı, beş çocuğu vardı. “Aşlında yedi taneydi,” dedi Rahim Han, esefle. Birkaç yıl önce, iki kızını Celalabat'ın hemen dışındaki bir mayın patlamasında yitirmişti; aynı patlamada kendisi de ayak parmaklarının bir kısmını ve sol elinin üç parmağını kaybetmişti. Bunun üzerine karısını ve çocuklarını alıp Peşaver'e yerleşmişti.*” (Hosseini, 2013: 236).

Sohrab, Hasan'ın oğlu, Emir'in sonradan öğrendiği yeğenidir. İsmi babasının çok sevdiği “*Şahname*”den almış, küçük yaşında büyük acılar yaşamış bir çocuktur.

Yazarın söyleşisinde de değindiği gibi romanın bütün kişileri gerçek yaşamla uyumludur. Afganistan'da yaşanan savaştan etkilenmiş, büyük kayıplar yaşayarak iç göçe ya da uluslararası göçe maruz kalmış kişilerdir.

### Olay örgüsü

Roman iki çocuğun arkadaşlık ilişkisine odaklanarak başlamaktadır. Bu ilişkiyle beraber Emir'in Afganistan'da geçirdiği çocukluk yılları, babasıyla birlikte Afganistan'dan Amerika'ya göçü, Amerika'daki yaşamları anlatılmaktadır. Afganistan'ın politik yapısı ile çatışmalar dönemsel özellikleriyle öykülenmektedir.

Emir, Kabil'in nezih bir bölgesinde yaşayan varlıklı bir Peştun ailenin oğludur. Ailenin “*Hazara*” kökenli hizmetkârının oğlu Hasan, Emir'in en yakın arkadaşı aynı zamanda sütkardeşidir. Aralarında sevgi ve güven dolu bir ilişki vardır. Emir kitap okumayı, öykü yazmayı çok sever. Hasan ise okuma

yazma bilmemektedir ve Emir'in kendisine kitap okumasından ve onun yazdığı öyküleri dinlemekten çok hoşlanır. Özellikle de “*Şahname*” ikilinin en çok okudukları ve çok sevdikleri yapıttır.

İki arkadaşın ilişkilerinin ve yaşamlarının dönüm noktası birlikte katıldıkları uçurtma şenliği ile yaşanır. Afganistan'ın geleneksel oyunlarından olan uçurtma yarışmasına katılan Emir, Hasan'ın desteği ile yarışmayı birincilikle kazanır. Hasan, yarışmada galibiyet elde ettikleri “*mavi uçurtma*”yı bulup Emir'e getirmek için mahallenin sokaklarında arayışa çıkar. Bu sırada Assef ve arkadaşları Hasan'ı döver ve ona tecavüz eder. Hasan'ı bulmak için peşinden giden Emir, Hasan'ın başına gelenleri görmesine karşın korkar ve saklandığı yerden çıkamaz. Bu olayın ardından Emir hem kendisinden hem de Hasan'dan çok utanır. Hasan'a karşı suçluluk duygusuyla baş edemeyen Emir, Hasan'ın evden gitmesi için hırsızlıkla suçlanmasına neden olacak bir plan hazırlar. Durumun farkında olan ve sırrını kimseyle paylaşamayan Hasan iftirayı kabullenir. Baba'nın Hasan'ı affetmesine ve kalmaları için ısrar etmesine karşın Ali ve Hasan yaşadıkları evden ve kentten ayrılırlar.

Baba ve Emir'in Kabil'den ayrılması Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgal etmesiyle gerçekleşir. Aile işgalin ardından tehlikeli bir yolculuk sonrası Amerika'ya göç etmeyi başarır. Göreli güvenlik uzamı olan Amerika, aynı zamanda mikro düzeyde çatışmaların yaşanacağı bir uzamı da temsil etmektedir. Amerika'da eğitimine devam eden Emir, babasının karşı çıkmalarına rağmen yazar olmak ister ve yazarlık eğitimine başlar. Boş zamanlarında ise Baba'nın bitpazarındaki işine yardım etmektedir. Çoğunluğunu Afgan göçmenlerin oluşturduğu bitpazarında General Taheri ve ailesiyle tanışırlar. Emir, General'in kızı Süreyya'ya âşık olur ancak bu süreçte babası hastalanmıştır. Baba, sağlığının her geçen gün kötüye gittiği günlerde Emir'e karşı son görevini de yerine getirerek Süreyya ile Emir'i evlendirir.

Başarılı bir yazar olan Emir, Amerika'da çok satan yazarlar arasına girer. Tam o günlerde Emir'e, Pakistan'da bulunan dostu Rahim Han'dan bir telefon gelir. Rahim Han çok hastadır ve ölmeye yakın Emir'i görmek istemektedir. Rahim Han'ın “*yeniden iyi biri olmak mümkün*” (Hosseini, 2013: 2) sözü ile Emir istemese de Pakistan'a gitmeye karar verir. Pakistan'da Emir'i hiç düşünemeyeceği haberler ve olaylar beklemektedir. Rahim Han Hasan'ın Emir için yazdığı mektubu verir. Hasan mektubunda, eşinden ve oğlu Sohrab'tan bahsetmektedir. Ne yazık ki Hasan ve eşi, mektubun yazılmasından hemen sonra Taliban tarafından öldürülmüştür. Rahim Han Emir'den, Kabil'de bir yetimhanede olan Sohrab'ı Pakistan'a getirmesini ister. Emir buna karşı çıktığında, kendisi için oldukça yıkıcı olan gerçeği öğrenir: Hasan, Ali'nin değil Baba'nın oğlu, Emir'in kardeşidir.

Emir Sohrab'ı almak için Rahim Han'ın tanıştırdığı Ferit ile Kabil'e gider. Emir çocukluğunun Kabil'ini çok değişmiş bulur. Sohrab'ı bulmaları ise hiç kolay olmaz. Sohrab Taliban tarafından yetimhaneden alınmıştır. Olayların arkasında Taliban'ın üst düzey adamlarından birisi olan Assef çıkar. Emir ve Sohrab'ın, Assef'in ya da diğer bir ifadeyle Taliban'ın elinden kurtulması çok zor olacaktır.

Emir Sohrab'ı Peşaver'e getirir ama görevi bununla bitmez. Çocuk ile arasında duygusal bağların da gelişmesini sağlayacak bir dizi acı olaylar yaşayan ikili en sonunda birlikte Amerika'ya gitmeyi başarır. Savaşı, ölümü, şiddeti, tecavüzü, hayal kırıklıklarını kısacası bir çocuğun dayanamayacağı türden acıları yaşamış olan Sohrab, Amerika'ya ve yeni yaşamına hemen uyum sağlayamaz.

#### Zaman ve uzam

Romandaki öykü süresi Emir'in geçmişine geri sapımlarla aktarılan yaklaşık kırk yıllık bir süreci kapsamaktadır. Roman bu bağlamda dört döneme ayrılabilir. 1) Emir'in 18 yaşına kadar Kabil'deki yaşamı. 2) Emir ile Baba'nın Amerika'ya gitmesi ve orada yeni bir yaşam kurmaları. 3) Emir'in Pakistan'a, oradan Afganistan'a geçmesi ve Sohrab'ı bulup Pakistan'a dönmesi. 4) Emir ile Sohrab'ın Amerika'ya gittikten sonraki yaşamlarından oluşan dönemlerdir. Romandaki bir diğer dönemselleştirme göçten önceki ve sonraki yani Emir'in Kabil'de geçen çocukluk ve ilk gençlik yılları ile Amerika'daki yaşamı ya da yetişkinlik dönemi olarak düşünülebilir.

Göçten önceki uzam Kabil ve o coğrafyada yaşananlar, ulusaşırı uzam Pakistan ve Amerika'dır. Olay örgüsü; 1979-1989 yıllarını kapsayan dönemde Afganistan'da, 1989'dan 2003'e kadar ABD-Pakistan-Afganistan üçgeninde gelişmektedir. Afganistan'da monarşinin son yıllarında (1963'ten itibaren), Kral Zahir Şah'ın son 10 yıllık döneminde başlayan olay örgüsü kronolojik bir biçimde romanın ABD'de ilk baskısının yapıldığı 2003'e kadar sürmektedir. Bu tarihi süreçte Afganistan'da yaşanan rejim değişiklikleri, bu değişikliklerin temelindeki ulusal ve uluslararası aktörlerin etkileri anlatılmaktadır. Bu aktörlerin etkisiyle gelişen iç savaşlar, çatışmalar, Afganistan'ın değişimi konu edinmektedir.

Güncel ve tarihsel olmak üzere ikili öyküleme düzeyi üzerine kurgulanmış olan anlatı düzeni, belli bir çizgisellik göstermesine karşın öyküleme düzeyinde bu çizgiselliğini kaybetmektedir. Emir açısından romanın büyük bir bölümünde “şimdide geçmişi yaşama durumu söz konusudur” (Civelek, 2016: 90). Romanın ve birinci bölümün ilk sayfası –Aralık 2001- tarihi ile başlamakta ve Emir'in “*Bugün neysem, on iki yaşındayken, 1975 kışının o karanlık, buz gibi gününde oldum.*” (Hosseini, 2013: 1) cümlesi ile devam etmektedir. Emir'in aile öykülerine başvurduğu anlatımlar daha gerilere gitmektedir. Örneğin, Emir'in babasının doğduğu yıl aynı zamanda Zahir Şah'ın yönetime geçtiği dönemdir; “*1933'te, babamın doğduğu ve Zahir Şah'ın kırk yıllık saltanatının başladığı yıl...*” (Hosseini, 2013: 25) yazar böylece öykünün bağlamını güçlendirmektedir.

### **MİKRO, MEZO, MAKRO DÜZEYLERİN BELİRLENMESİ**

Göç olgusu → görelî güvensizlik uzamı; çatışma ve göç devinimi

Romanda göçe neden olan olay Afganistan'daki çatışmaların giderek artmasıdır. Yazarın yaşam öyküsündeki gibi romanın başkişisi Emir de 1980'lerden sonra Afganistan'dan babasıyla birlikte göç eder. Sovyetler Birliği'nin işgali ile siyasi güvensizliğin ve iç çatışmaların arttığı ülkede can güvenliğinin olmaması ya da insani güvensizlik ortamı göçün nedenidir. Emir kendi göç nedenlerini romanda şöyle anlatmaktadır:

“Artık Kabil'de hiç kimseye güvenemezsiniz; belli bir ücret ya da gözdağı karşılığında, herkes birbirini satmaya hazır; kardeş kardeşi, hizmetçi efendisini, arkadaş arkadaş. ...Refik'ler, yoldaşlar her yerdeydi; Kabil'i iki gruba ayırmışlardı; dinlenenler ve dinlenmeyenler. İşin en kurnazca kısmı da, kimin hangi tarafta olduğunu kimsenin bilmemesiydi. Bir elbise provası sırasında, terziye rasgele söylenen bir şey, gelişigüzel bir yorum, sizi doğruca Poleh-çarki zindanlarına götürebilirdi. Et alırken kasaba sıkıyönetimden yakınan biri, kendini bir anda parmaklıkların ardında, bir Kalaşnikov'un namlusuna bakarken bulabilirdi” (Hosseini, 2013: 116).

Emir ve Babası, Afganistan'dan kaçmaya çalışan diğer insanların yaptığı gibi bir sabah gizlice evden ayrılır. Önceden anlaştıkları bir kaçakçı aracılığıyla ilk iş olarak Pakistan sınırını geçerek Peşaver'e giderler. Kaçakçılar aracılığıyla insanlık dışı koşullarda ve can güvenliğinin söz konusu olamayacağı halde yapılan bu yolculuklar iki ülkeden ziyade yaşamla ölüm arasındaki sınır gibidir. Yine de Pakistan, görelî güvenlik uzamını temsil etmektedir.

Emir ve Baba Amerika'ya gitmeyi başararak yeni bir yaşama başlar. Öte yandan Afganistan'daki çatışmalar ise Sovyetler Birliği güçlerinin ülkeden ayrılmasından sonra da artarak devam eder. Binlerce insan hayatını kaybeder. Yıllar sonra Hasan mektubunda bu durumu şu sözlerle anlatmaktadır:

“Çocukluğumuzun Afganistan'ı ne yazık ki çoktan öldü. İyilik bu toprakları terk etti; ölümlerden kaçmanın yolu kalmadı. Ölüm, her an, her yerde ölüm. Kabil'i korku sardı; sokaklar, stadyum, pazar yerleri korku dolu; o artık hayatımızın bir parçası, Emir Ağa... Vatan'ımızı ele geçiren vahşiler, insan onurunu hiçe sayıyor...” (Hosseini, 2013: 221).

Emir ve Baba'nın göç kararı mikro düzeyde göçü temsil ederken, romanda yer yer bahsedilen ailelerin ve grupların kararı mezo düzeylidir. Özellikle Sovyet ordusunun işgali ile başlayan ve kitlesel nitelikli yaşanan göçler ise makro düzeyde göçü temsil etmektedir.

### **Romanda Yaşanan Çatışma Eksenleri**

Romanda her düzey çatışmayı örneklendirmek mümkündür. Bu çalışmada; mikro, mezo ve makro düzeylere göre belirlenmiş sınıflandırmayla incelenmiştir.

#### **İçsel çatışmalar**

Romanda mikro düzey çatışmaların temelinde bireyin psikolojik ve sosyal nedenlerle kendisiyle yaşadığı çatışmalar başka bir ifadeyle içsel çatışmalar yer almaktadır. Yazar, Emir'in ve diğer roman kişilerinin yaşadığı içsel çatışmalara sıkça yer vermiştir. Annesini hiç tanıyamamış ve babasıyla istediği düzey iletişim kuramamış olan Emir'in iç dünyası oldukça karmaşıktır. Emir'in içsel çatışmalarını dinamitleyen ve romanın sonuna kadar Emir'i içten içe kemiren konu ise Hasan'a karşı işlediği ihanetin iç dünyasında yaşattığı çatışmadır. Emir Hasan'a karşı işlediği suçu dünyanın bir ucuna da gitse unutamaz.

“Hasan, Ona ihanet ettiğimi bilmesine karşın, beni bir kez daha, belki de son kez kurtarıyordu. O an onu bütün yüreğimle, hiç kimseyi sevmediğim kadar çok sevdim ve ona otların arasındaki yılan olduğumu, göldeki canavar olduğumu söylemek istedim” (Hosseini, 2013: 108).

Emir'in yanı sıra Baba'nın yaşadığı çatışmalar da romanın sonlarında Rahim Han'ın anlatımı ile verilmiştir. Baba, statüsünden dolayı hissettiği toplumsal baskı ve geleneksel değerlerin etkisiyle Hasan'ın kendi çocuğu olduğunu açıklayamamıştır. Çocuklarına karşı yaptığı haksızlık ömrü boyunca Baba'nın içsel çatışmalar yaşamasına neden olmuştur.

#### **Kişilerarası çatışmalar**

Kişilerarası düzeyde çatışmalar genel olarak Emir'in çevresindeki insanlarla yaşadığı çatışmalardır. Bu kişileri şöyle sıralayabiliriz. Baba, Hasan, Rahim Han ile yaşadığı çatışmalar gerilim düzeyi düşük ve Emir'e zarar vermek niyetinden uzak çatışmalardır.

“O 1976 yazı, Afganistan'ın görece bir huzur ve uyum içinde geçirdiği o son yaz, on üç yaşına bastım. Baba'yla aramız yeniden soğumaya başlamıştı bile. Bence nedeni, lale ektiğimiz gün, yeni hizmetkâr bulma konusunda söylediğim o aptalca şeydi. Çok pişman olmuştum -gerçekten olmuştum- ama bunu yapmasaydım bile, bu kısa mola, bu mutluluk fasılası er ya da geç sona erecekti.” (Hosseini, 2013: 96).

Gerilimli ve şiddet içerikli kişilerarası düzeydeki çatışmaların nedeni genellikle Assef'tir. Henüz çocukluk dönemlerinde Assef'in Hasan'a uyguladığı fiziksel-psikolojik şiddet ve tecavüz, hem Hasan'ın hem Emir'in çocukluklarını, dostluklarını ellerinden almıştır. Assef'in şiddeti Hasan'ın oğlu Sohrab'a da ulaşır. Taliban'ın yetkili adamlarından birisi olan Assef Sohrab'ı önce yetim ve öksüz bırakır ardından yetimhaneden kendi yanına alarak tacize ve şiddete maruz bırakır.

#### **Küçük gruplar arasında ve toplumsal düzeyde çatışmalar**

Yazar, Afganistan'da yaşanan gruplar arası çatışmaları roman boyunca anlatmaktadır. Afganistan'da yaşanan etnik ve dini çatışmalar, bu çatışmalarda yer alan gruplar roman kurgusu içinde kronolojik olarak aktarılmaktadır. Gerilim düzeyi yüksek ve çeşitli güçlerin etkisiyle gelişen ekonomik, politik, kültürel vb. bu çatışmalarda toplumun her kategorisinden insan büyük zarar görmektedir.

#### **Uluslararası düzeyde çatışmalar**

Diğer dört tür çatışmanın dinamiği gerçekte uluslararası boyutlu çatışmalardan kaynaklanmaktadır. Bu çatışmalara neden olan güçler önce İngiltere ve Rusya olmuştur. Daha sonraki dönemlerde Sovyetler Birliği, Amerika, Pakistan, İran ve bölgedeki diğer ülkeler bu çatışmaları desteklemiştir.

## AÇIKLAMA AŞAMASI > AŞKIN ÇÖZÜMLEME

Dönemsel göç devinimleri ve toplumsal yapı

Yazın bilimciler tarafından çocuk romanı, otobiyografik roman ya da tarihi roman olarak da değerlendirilen “Uçurtma Avcısı”; bu çalışmada Afganistan’da tarihsel süreç içerisinde yaşanan politik, ekonomik ve sosyal değişimin anlatıldığı göç konulu bir roman olarak incelenmiştir. Romanın olay örgüsü, ülkedeki değişime tanıklık eden ‘Emir’in çocukluk ve yetişkinlik’ dönemi üzerinden gelişmektedir.

Ülke tarihine genel olarak bakıldığında işgaller ve müdahalelerin uzun tarihsel süreci karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık yarım asırdır ardı kesilmeyen işgaller, iç çatışmalar ve dış müdahalelerden dolayı silahların hiç susmadığı bir coğrafyadır. Afganistan, süper güçlerin çatışma sahası olmasının yanında sosyal, ekonomik ve siyasi istikrarsızlıkla beraber terörle de anılan (Obayd, 2020: 39) ve dolayısıyla sürekli göç veren bir ülkedir.

1973 yılında Davut Han’ın cumhuriyeti ilan etmesiyle Afganistan’da krallık son bulmuş, ‘Afganistan Cumhuriyeti’ kurulmuştur. Davut Han’ın iktidarı ele geçirmesi ülke içinde bazı İslamcı grupların ayaklanmalarına neden olmuştur. Pakistan, Davut Han karşıtı grupları desteklemiş ve bu gruplara askeri eğitim vermiştir. Kral Zahir Şah ve Davut Han dönemlerinde SSCB ile kurulan yakınlık ise Amerika’nın Afganistan’ı sürekli takip etmesine ve müdahale etmesine neden olmuştur. Amerika, İran kralı Rıza Şah’ın ve Pakistan başbakanı Zulfikar Ali Bhutto’nun Afganistan’ı SSCB’nin kontrolünden çıkarma, İran ve Pakistan tarafına çekme çabalarını desteklemiştir (Tanin’den akt. Salihy, 2014).

1979 yılında Sovyetler Birliği’nin müdahalesi ile birlikte ülkede farklı etnik, dini ve radikal grupların sayısı artmış böylece çatışmalar da artmıştır. 18 milyon nüfusa sahip Afganistan’ın üçte birlik nüfusu ülkeden ayrılmıştır. Göçler yoğun olarak, Pakistan ve Afganistan halkları arasındaki sosyal ağlar, akrabalık bağları, ekonomik bağlantılar ve iki ülkenin sınır komşusu olmasının etkisiyle öncelikle Pakistan’a yönelmiştir. Bir diğer sınır komşusu İran da Afganların kitlesel göçlerine ev sahipliği yapmıştır. Bu yıllarda Pakistan’a 3,3 milyon ve İran’a 3,1 milyon insan sığınmıştır (Doğan, 2019: 15).

Sovyetler Birliği’nin 1989’da Afganistan’dan çekilmesinin ardından ülkedeki iç karışıklıklar sona ermemiş çeşitli grupların iktidar mücadeleleri devam etmiştir. Mücahitler, Cumhurbaşkanı Muhammed Necibulah’ı 1992’de devirerek Kabil’i kontrolleri altına almışlardır ([www.aljazeera.com.tr/](http://www.aljazeera.com.tr/)). Bu dönemde Afganistan’dan yeni bir göç dalgası başlamıştır. Taliban, ülkenin tamamını kuşatan bir yönetimle İslam’ın radikal yorumuna dayalı bir devlet ve yönetim yapısı tesis etmiştir. Ülke içindeki Taliban tehdidi nedeniyle 1990-2000 yılları arasında, 155.000 Afgan, Avrupa Birliği ülkelerine sığınmacı olarak başvurmuştur (Doğan, 2019: 15).

Afganistan’da sosyo-kültürel hayatı etkileyen bir din anlayışının uzun yıllar toplumsal barışın sağlanmasında etkili olduğunu düşünen Ahmadi (2017: 121) ekonomik, politik sorunlarla birlikte bu anlayışın da sona ermesini iki temel nedene bağlamaktadır: Birincisi, İngiliz işgaliyle birlikte Hint alt kıtasında Müslüman hâkimiyetin sonlanmasıdır. Böylece, Deobandi olarak nitelendirilen korumacı ve katı bir din anlayışı Afganistan dâhil bölgeyi hâkimiyeti altına almıştır. İkinci neden ise, Sovyetler Birliği’nin işgali ile başlayan ve kitlesel göçlerle değişen sosyo-kültürel ve politik yapıdır. Motafaker ise, 2001 yılından sonra dinî ve gelenekselci liderler ve etnik elitler tarafından şiddetlendirilen çatışmaların en çok din, etnisite ve dil alanlarında kendini gösterdiğini ve bu çatışmaların cumhurbaşkanlığı tarafından yönetildiğini (Motafaker, 2018: 594) ileri sürmektedir.

## ÖNE ÇIKAN TEMEL MOTİF VE İZLEKLER

Uçurtma Avcısı romanında politik, ekonomik, askeri, etnik, dini kaynaklı çatışmalar ile iktidar mücadeleleri ve göç, romanın temel izleği olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, çocukluk, arkadaşlık, dostluk, ihanet, yalan ve toplumsal eşitsizlikler de romanın diğer izlekleri olarak değerlendirilmiştir.

### Güç-iktidar mücadelesi ve iç savaş

İktidar mücadeleleri ve dış müdahalelerle hiç bitmeyen iç savaşın toplumsal ve gündelik yaşamda yarattığı değişim Emir'in ve çevresindekilerin yaşamı üzerinden anlatılmaktadır. Savaş, sınıfsal ya da demografik fark gözetmeksizin toplumun her kesimini etkilemiştir. Çatışmalar, binlerce insanın ölümüne, yerinden olmasına, hem gidenlerin hem kalanların derin acılar yaşamasına neden olmaktadır. Şiddet, taciz, tecavüz, istismar iç savaşla birlikte Afganistan'da yaşayan her insanın korkusuna dönüşmüştür.

### Din ve etnisite

Etnik kimlik, bir topluluğun üyelerinin kendilerini, diğer öteki topluluk üyelerinden ayırt eden, farklılaştıran bir aidiyet duygusudur. Bireyin kendini ait hissettiği milliyet bağı, üyesi olduğu toplumsal gruplar, kültürel çevresi, değerler sistemi olarak dini inançları ve sahip olduğu vatan algısı gibi duygular grup üyelerini bir mensubiyet duygusu ile diğerlerinden ayırırken kendi içinde birleştirmektedir. Etnik kimlik aynı zamanda bir toplumun veya toplumdaki egemen grupların bir azınlık gruba yüklediği bir kimliği de (Bilgin, 1995: 56-57; Göker, 2015) ifade etmektedir.

Afganistan'da otuzu aşkın farklı etnik grup yaşamaktadır. Nüfus çoğunluğu sıralamasına göre Peştun, Tacik, Hazara, Özbek, Aymak, Türkmen, Baluch ve çok sayıda topluluklardan oluşmaktadır. Bunların çoğu birbirinden hem mezhepsel hem de dilsel olarak farklı yapılara sahiptir. Bu durum halkın tam olarak bilinçlenmesinin önüne geçmiş, halklar arası bir kopukluğa yol açarak toplumu çatışmalara götürmüştür (Surosh, 2018).

Hosseini (2013: 289), Taliban'ın politikasını Emir'in sözleri aracılığıyla eleştirmektedir: "... Afganistan çöple kirletilmiş, muhteşem bir malikhaneye benziyor; birinin o pislikleri temizlemesi gerek." .... "Batıda bunun için kullanılan bir deyim var" dedim. "Buna etnik temizlik diyorlar." "Öyle mi? Assef'in yüzü aydınlandı. "Etnik temizlik. Beğendim. Kulağa çok hoş geliyor."

### Arkadaşlık-dostluk ve yalan

Romanın izlekleri arasında; arkadaşlık, dostluk, sadakat, itaat, yalan ve ihanet duyguları öne çıkmaktadır. Yazarın, roman kişileri üzerinden sorguladığı değerler, insan ilişkilerinin ve farklı düzeylerdeki çatışmaların nedeni ya da sonucu olabilmektedir.

İçe kapanık ve korkak bir çocuk olan Emir'in tek arkadaşı, dostu Hasan'dır. Emir'e çok güvenen Hasan ona, sonsuz ve karşılıksız bir sevgi ile bağlıdır. Çocukluklarının en güzel anıları birlikte paylaştıkları anlardır. "Biz Hasan'la Emir'iz; ünlü maceracılar, dünyanın en büyük kaşifleri" (Hosseini, 2013: 265).

Bir diğer dostluk ilişkisi Rahim Han'ın hem Emir hem de Baba ile ilişkisinde görülmektedir. Rahim Han, Baba'nın bütün sırlarını bilen, Baba'yı çok iyi tanıyan bir aile yakınıdır. Emir ile babası arasındaki boşluğu doldurmaya, Emir'in dünyasını anlamaya ve şekillendirmeye çalışır.

Romanda yalanın ve ihanetin, insanın ruhunda ve yaşamında nelere mal olduğu detaylıca anlatılmaktadır. Emir'in ve Baba'nın mutsuzluğunun en önemli nedeni yalandır. İkisinin de büyük birer yalanları vardır ve bunu birbirlerinden gizlerler. Emir, Hasan'ı Assef'in elinden kurtaramadığı için suçluluk duygusuyla yalan söyler. Baba'nın yalanı her bir roman kişinin yaşamını değiştirmiştir. Emir gerçeği öğrendiğinde Baba da Hasan da hayatta yoktur. Oysaki Baba Emir'e her fırsatta yalanın zararlarını sıkça tekrarladığı şu sözlerle anlatmıştır:

"Bir insanı öldürdüğün zaman, bir yaşamı çalmış olursun," dedi Baba. "Karısının elinden bir kocayı, çocuklarından bir babayı almış olursun. Yalan söylediğinde, birinin gerçeğe ulaşma hakkını çalarsın. Hile yaptığın, birini aldattığın zaman doğruluğu, haklılığı çalmış olursun. Anlıyor musun?" (Hosseini, 2013: 19).

### Çocukluk ve güven

Romanın büyük bir bölümü Emir'in çocukluk dönemini anlatmaktadır. Çocukluk döneminin nasıl geçtiği bireyin yaşamının diğer evrelerinin belirleyicisi olabilmektedir. Çocukluk döneminde güven duygusunun gelişmesi de çok önemlidir. Güven duygusunun iki temel boyutu sevilebilir ve yeterli değildir (Çam, Engin ve Uğuryol, 2017: 509). Emir, bu duygulardan yoksun bir çocukluk geçirmiştir.

Afganistan'daki savaş, şiddet, yoksulluk ya da göçlerden en çok etkilenen toplumsal kategori hiç kuşkusuz çocuklardır. Çocuklar Afganistan'da buldukları süreçte yetişkinlerin yaşadığı her türlü acıya tanık olmanın yanı sıra aile, akraba, arkadaş gibi yakınlarının kayıplarını yaşamakta, göçü refakatsiz olarak deneyimlemek zorunda kalmaktadır. Göç, savaşın süreklileştiği bir coğrafyada dünyaya gelmiş Afgan çocuklar için, hayatta kalma mücadelesinin -doğdukları ülke koşulları içinde- çok sık karşılaşılan bir yoldur, bir zorunluluktur (Bozok ve Bozok, 2018: 425-426). Yine göç yollarında her türlü tehlikeye maruz kalan çocuklar gidecekleri yere ulaştıklarında da onları güvenli bir ortam beklememektedir. Afganistan'da kalan çocuklar ise ailelerinin yanında bile olsa yeterli beslenememe, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişememe ve hepsinden öte can güvenliğinin olmadığı bir yaşam sürebilmektedir. Yazar bu sorunu romanında sıkça işlemiştir.

### Sınıfsal eşitsizlik ve yoksulluk

20. yüzyılın sonlarında yaşam standartlarında ciddi bir gerileme yaratan yoksulluk, dünya tarihinde benzerine rastlanmayacak biçimde küreselleşmiştir. Yoksulluğun temelinde sınıfsal konum başta olmak üzere onunla bağlantılı biçimde ortaya çıkan ırksal, etnik, dinsel ve cinsel ayrımcılık yer almaktadır (Kaygalak, 2001: 124-126).

Afganistan'da yaşanan derin yoksulluğun izleri tüm yaşam alanlarına sinmiştir. Emir, Afganistan'da üst sınıftan bir aileye mensup olmasına karşın onunla aynı evi paylaşan Hasan Emir'le eşit koşulları paylaşmamaktadır. Emir ve babası kendilerine ait bir konakta yaşarken Hasan ve babası konağın "müştemilatında" yaşamaktadır. Emir, babasının lüks otomobili ile okula giderken okuma yazma dahi bilmeyen Hasan her sabah Emir'in kahvaltısını hazırlamakta, ev işlerinde babasına yardımcı olmaktadır. Öte yandan Hasan alt sınıfa mensup olsa da birlikte yaşadığı ailenin sınıfsal konumu dolayısıyla Afganistan'daki kendi etnik ve sınıfsal olarak içinde bulunduğu konumdaki diğer çocuklara göre daha şanslı olduğu da bir gerçektir.

"Hasan işte orada, o küçük müştemilatta 1964 yılında doğmuş; beni doğururken can veren annemin ölümünden tam bir yıl sonra. O evde yaşadığım on sekiz yıl boyunca, Hasan'la Ali'nin kulübesine yalnızca üç-beş kez girdim... Ben güllerin arasından geçip Baba'nın malikanesine yollanırdım, Hasan'da doğduğu ve bütün yaşamını geçirdiği, döküntü kulübeye." (Hosseini, 2013: 6).

Emir'in Amerika'ya gitmeden önceki zaman diliminde Afganistan'da yaşanan yoksullukla Sohrab'ı bulmak için gördüğü Afganistan'da yaşanan yoksulluğun boyutları arasında büyük farklar vardır.

"Bir başka dünyada olsaydı, bu çocuklar kamyonun arkasından koşamayacak kadar aç olmazlardı." (Hosseini, 2013: 247).

"... çocuklara bir şey kalmadı," diye fısıldadı karısı. "Aç olabiliriz ama yabancı değiliz! O bir konuk! Ne yapmalıydım, yani?" dedi Vahit, gergin bir sesle. "Yarına bir şeyler bulmalı," dedi karısı; sesi ağlamaklıydı. "Ne yedireceğim..." (Hosseini, 2013: 247).

Yoksullukla göç arasında iç içe geçmiş bir neden sonuç ilişkisi söz konusudur. Yoksulluk göçe neden olurken göç de yoksulluğun bir nedenidir. Farklı toplumsal sınıfların ve kategorilerin göç eğilimleri de farklıdır. Göç, belirli bir maliyeti ve bunu karşılayabilecek sermayeyi gerektirmektedir. Etnik grupların, işsizlerin ve kendi hesabına çalışanlar gibi değişik kesimlerin göç etme eğilimleri de farklıdır (Şenses, 2001: 161). Nitekim roman kişileri arasında ülke içine veya ülke dışına göç edenlerin yanı sıra can güvenlikleri olmadığı halde ülkede kalanların yaşadığı koşullar aynı zamanda neden göç edemediklerini de açıklamaktadır.



### Şiddet ve işkence

Romanın öne çıkan motiflerinden birisi de şiddettir. Şiddetin bireysel ve toplumsal boyutları ile fiziksel, cinsel, psikolojik, ekonomik vb. her tür şiddet anlatılmaktadır. Emir bu şiddet türlerinin birçoğunu kendisi ya da en yakınındakiler aracılığıyla defalarca yaşamak zorunda kalmıştır.

“... Bir duvara fırlatılınca, çerçevesi bir resimden geriye kalan bir çivi sırtıma batıyor. Sohrab çığlık çığlığa bağıyor. Tabla, armonika, Dilruba. Bir kez daha duvara yapıyorum. Muşta çenemi parçalıyor. Kendi dişlerim boğazıma dolunca, boğulmamak için onları yutuyorum...” (Hosseini, 2013: 293). Emir’in canını yakan kendisine yönelik uygulanan şiddet değildir. Asıl acı olan önce Hasan’a sonra Sohrab’a yapılanlardır.

Emir ile Assef arasında geçen konuşmada Emir, “Zinacıları taşlamak mı? Çocukların ırzına geçmek mi? Yüksek topuklu ayakkabı giydi diye kadınları kamçulamak? Hazaraları katletmek? Ve bütün bunları İslam adına yapmak?” (Hosseini, 2013: 288) sözleriyle şiddetin nasıl meşrulaştırıldığını eleştirmektedir.

### GÖRELİ GÜVENLİK UZAMI: İŞBİRLİĞİ Mİ? BÜTÜNLEŞME Mİ? AYRIŞMA MI?

Göçler ülkesi Amerika, Afganlar için de hedef ülkelerden birisi olmuştur. Baba ve Emir San Francisco’ya yerleştiklerinde orada yaşayan Afganlarla iletişime geçerler. Bunların bazıları Baba’nın Afganistan’dan dostlarıdır. Tanıdıkları aracılığıyla önce bir benzin istasyonunda çalışan Baba, daha sonra pek çok Afgan’ın yaptığı gibi bitpazarında ikinci el eşya satmaya başlar.

Göçmenler için sosyal ağlar gittikleri ülkeye uyum sürecinde önemli bir işleve sahiptir. Yeni göç eden kişi sosyal ağları aracılığıyla konut, iş, eşya gibi acil ihtiyaçlarının karşılanmasında destek alır. Gittiği ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel özelliklerini öğrenme sürecinde çoğunlukla sosyal ağlar kolaylık sağlar. Ayrıca etnik ekonomik faaliyetlerin gelişmesinde, etnik topluluklaşma sürecinde sosyal ağlar rol oynamaktadır. Emir de Amerika’da eğitim almasına karşın çoğunlukla Afgan toplulukla etkileşim içindedir. Emir’in eşi ve sosyal çevresi Afgan’dır.

Göçmenlerin topluma uyumları zorlu bir süreçtir. Bireysel nedenler ve farklılıklar, sosyal ağların ya da etnik grubun etkisi, ülke politikaları gibi süreci etkileyen mikro, mezo ve makro düzeyde belirleyiciler söz konusudur. Romandaki ilişkiler; birinci kuşağın hedef ülkenin toplumundan büyük ölçüde ayrıştığını, ikinci kuşağın ise işbirliği ve bütünleşmeye daha açık olduğunu göstermektedir. Emir ve eşi Amerikan değerleri ve kendi değerleri arasında bir kültürleşme sürecinde iken onların aileleri ve birinci kuşak Afganlar için kültürleşme ya da bütünleşme süreci yansıtılmamıştır.

### SONUÇ

Uçurtma Avcısı, güncel konusu ve akıcı anlatımıyla toplumsal gerçekçi bir eserdir. Afganistan’da yaşanan şiddet ve çatışmalara bağlı ve onlarla paralel bir biçimde toplumsal değişim konu edilmektedir. Eşsüremlili ve artsüremlili öyküleme tekniğiyle anlatılan olaylar Afganistan’da monarşinin ve Kral Zahir Şah’ın son 10 yıllık döneminde başlamıştır. Romanın ABD’de ilk baskısının yapıldığı 2003 yılına kadar sürmüştür. Bu süreçte Afganistan’da yaşanan politik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişim Emir, Baba, Hasan, Rahim Han ve romanın diğer kişilerinin yaşam öyküsü aracılığıyla anlatılmaktadır. Göçten önceki uzam Kabil ve o coğrafyada yaşananlar, ulusaşırı uzam Pakistan ve Amerika’dır. Romanda Afganistan’da yaşanan rejim değişikliklerine, iç savaşa, çatışmalara ve tüm bunların nedeni olan ulusal ve uluslararası aktörlere odaklanılmaktadır.

Roman mikro düzeyde bir aile öyküsü ile başlamaktadır. Uluslararası göçü deneyimleyen diğer kişi ve grupların öyküleri ve Afganistan’dan ABD’ye göçün göç kültürüne evrilmesiyle mezo düzeye dönüşmüştür. Yazar mikro ve mezo düzeydeki olayları makro düzey gelişmelerle bütüncül bir biçimde kurgulamıştır. Bu çalışmada açısından romanın temel izleğinde şiddet ve çatışma ön plana çıkmaktadır.

Afganistan’ın son yarım yüzyılı romanın başkişisi Emir’in gözünden ve dünyasından yansıtılmaktadır. Çocukluk dönemini geçirdiği Kabil yılları ve gençlik-yetişkinlik döneminde yaşamakta olduğu Amerika yılları dönemsellikleriyle anlatılmaktadır. Emir’in Amerika’dan Kabil’e zorunlu seyahatinde yaşadıkları ise Afganistan’daki değişimin tarihsel bir karşılaştırması olarak okuyucuya sunulmaktadır.

Emir ve Baba güvenliksiz uzam olan Kabil’den görece güvenlik uzamı olan Amerika’ya göç etmiştir. Göçler dolayısıyla yaşanan değişimler bireylerin tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olabilir. Bu durumlarda uluslararası uzamda sosyal ağlar çok hızlı bir şekilde devreye girmektedir. Göçün zorlu sürecinde ve sonrasında sosyal ağlar kolaylaştırıcı bir mekanizma olarak işlev görür. Emir ile Baba da Amerika’da Afgan toplumundan destek almıştır. Baba, uluslararası sosyal ağları aracılığıyla önce benzin istasyonunda çalışmış daha sonra bitpazarındaki işini kurmuştur. Emir’in evliliği de bu ağlar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Sosyal ağlar göçmenlerin yaşadıkları topluma veya o toplumsal sisteme uyumlarını kolaylaştırırken öte yandan kültürleşme sürecini uzatabilir. Bu süreç bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik gösterirken kuşaklararası farklılıklar oldukça belirgindir. Hosseini’nin anlatımında; Emir’in ve Süreyya’nın ikinci kuşağı temsil ettiği düşünüldüğünde onların kültürleşme süreçlerinin ailelerinden daha hızlı olduğu anlaşılmaktadır.

Çatışmalar uluslararası göçün nedenleri arasında olduğu gibi sonuçlarından da birisidir. Hedef ülkede yaşanması muhtemel çatışmalar kabul ve uyum süreçleri ile ilişkili olabilmektedir. Uçurtma Avcısı’nda Baba’nın hastalandığında Rus doktorun tedavisini reddetmesi örneğinde olduğu gibi köken ülkede yaşanan farklı türdeki çatışmalar uluslararası alana da taşınabilmektedir. Çatışmalar mikro, mezo ve/veya makro düzeyde olabilir. Birbirleriyle neden-sonuç ilişkisi içinde olan bu çatışmalar hangi düzeyde olursa olsun hem birey üzerinde hem de toplumsal düzlemde etkilidir.

Sonuç olarak; bir ülkenin yaşadığı parçalanmayı etkili bir biçimde anlatan yazar, kendi yaşam öyküsünden esinlenerek güncel bir konuyu roman kurgusuyla aktarmıştır. Yazarın deneyimleri; olay ve olguların gerçekçi anlatımını güçlendirmiştir. Afganların ülkelerinden zorunlu göçleri bugün de devam etmektedir. Hosseini, bu süreci ve sürecin aktörlerini anlamak açısından okuyucuya ışık tutmaktadır.

Yazınsal alanda farklı çözümleme teknikleri ile genellikle *değerler* bağlamında incelenen Uçurtma Avcısı bu çalışmada göç temalı bir eser olması dolayısıyla sosyolojik bir analizle incelenmiştir. Uçurtma Avcısı, çatışma ve göç kültürü modeli çerçevesinde analiz edildiğinde oldukça önemli veriler sunmaktadır. Konusu, kişileri, olay örgüsü sayesinde söz konusu roman, Afganistan’dan dünyanın dört bir yanına yaşanan göçün nedenlerini ve göç süreçlerini yazın aracılığıyla incelemeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca söz konusu yöntemin önermeleri aynı zamanda araştırmacıya eserin niteliksel bir içerik analizini yapma olanağı da tanımaktadır.

## KAYNAKLAR

- Ahmadi, A. (2017). “Dinsel şiddet”in sosyo-politik kaynakları: Taliban örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 117-132.
- Akgün, A. (2015). Edebiyatımızda göç ve göçmen edebiyatları üzerine bir değerlendirme. *Göç Dergisi*, 2(1), 69-84.
- Altunbay, M., Çakır, E. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde savaş ve göç olgusu (“Uçurtma Avcısı” ve “Kuş Olsam Evime Uçsam” adlı eserler örnekleme). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110.
- Anbarlı Bozatay, D. Meriç, İ. (2013). Afganistan’da şiddet ve terörün toplumsal arka planı. *Akademik Orta Doğu: Altı Aylık Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 150-173.
- Bilgin, N. (1995). *Kolektif Kimlik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Bozok, N. Bozok, M. (2018). “Göçmen İstekleri” yaklaşımı ışığında Beykoz, Karasu Mahallesi’ndeki refakatsiz Afgan göçmen çocukların yaşamlarını sürdürme mücadeleleri. *Moment Dergi*, 5(2), 416-440.
- Castles, S. Miller, M.J. (2008). *Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. (B.Bal, İ.Akbulut, Çev.), İstanbul: Bilgi Üniv.Yay. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993).
- Civelek, K. (2016). Çatışma ve göç kültürü modeli bağlamında bir roman okuması: Le Clézio’nun Göçmen Yıldız’ı. Ali Tilbe ve Sonel Bosnalı. (Ed.). *Göç Üzerine Yazın ve Kültür İncelemeleri* içinde (s. 87-99). London: Transnational Press London,.
- Çam M. O. Engin E. Uğuryol M. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik gelişimi ve güven duygusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(51), 508-514.
- Doğan, Y. (2019). Trabzon’da Yaşayan Afganistan Uyruklu Sığınmacıların Göç Deneyimleri Ve Sorunları. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 5/7, 11-29.
- Genç, H.,N. (2020). Orhan Pamuk’un Kafamda Bir Tuhaflik adlı romanını ‘çatışma ve göç kültürü modeli’ bağlamında okumak. *folklor/edebiyat*, 26(1), 1-21, DOI: 10.22559/folklor.1146
- Göker, G. (2015). *Göç kimlik aidiyet: Kültürlerarası iletişim açısından İsveçli Türkler*. İstanbul: Literatürk Academia.
- Hosseini, K. (2013). *Uçurtma Avcısı*. (28. Baskı). (P. Özgören, Çev.). İstanbul: Everest Yay. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003).
- Jefferess, D. (2009). To be good (again): The Kite Runner as allegory of global ethics, *Journal of Postcolonial Writing*, 45(4), 389-400, DOI: 10.1080/17449850903273572
- Kaygalak, S. (2001). Yeni kentsel yoksulluk, göç ve yoksulluğun mekânsal yoğunlaşması: Mersin/Demirtaş Mahallesi örneği. *Praksis*, 2, 124-172.
- Koç, İ. (2017). Afganistan’ın Sosyo-Demografik ve Ekonomik Yapısı ve Dış Göç Süreci. *Türkiye’de Afganistan Uyruklu Uluslararası Koruma Başvurusu ve Statüsü Sahipleri Üzerine Analiz: Türkiye’ye Geliş Sebepleri, Türkiye’de Kalışları, Gelecek Planları ve Amaçları* içinde (s.39-50). Ankara: Hacettepe Üniv. Nüfus Etütleri Enstitüsü Raporu.
- Motafaker, M. J. (2018). Post-Taliban dönemi Afganistan’daki terör gruplarının sosyal boşluk ve ayrışmalar bağlamında incelenmesi: Taliban örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 583-595.
- Nayebpour, K. (2018). The Uses of Storytelling in Khaled Hosseini’s The Kite Runner. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 35(1), 52-60.
- Obayd, A.J. (2020). *Afganistan’da Göç Sorunu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Öztürk, E. (2014). *Türk Asıllı Afgan Mültecilerinin 12 Eylül Dönemi’nde İskân ve İstihdamı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, H. (2013). Halit Hüseyini’den yepyeni bir roman. <https://www.amerikaninsesi.com>
- Salihy, M.A. (2014). Afganistan’da İktidar Mücadelesi ve Dış Müdahaleler, 1973-2014. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sirkeci, İ. (2012). Transnasyonal mobilite ve çatışma. *Migration Letters*, 9 (4), 353-363.
- Sirkeci, İ. Cohen, J.H. Yazgan, P. (2012). Türk göç kültürü: Türkiye ile Almanya arasında göç hareketleri, sosyoekonomik kalkınma ve çatışma. *Migration Letters*. 9(4), 373-386.
- Sirkeci, İ. Erdoğan, M-M. (2012). Editoryal: Göç ve Türkiye. *Migration Letters*. 9(4), 297-302.
- Sirkeci, İ. Cohen, J.H. (2015). Hareketlilik, göç, güvensizlik. *İdealkent*, 15, 8-21.
- Sirkeci, I. Utku, D. Yücesahin, M.M. (2019). Göç çatışma modelinin katılım, kalkınma ve kitle açıkları üzerinden bir değerlendirmesi. *Journal of Economy Culture and Society*. 59, 157-184.
- Surosh, E. (2018). Afganistan’ın Etnik Gruplar Arasındaki Çatışmaların Temel Nedenlerinin Analizi. <https://kafkassam.com/afganistanin-etnik-gruplar-arasindaki-catismalarin-temel-nedenlerinin-analiz.html>
- Şenses, F. (2001). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk*. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tilbe, A. (2015). “Göç/göçer yazını incelemelerinde çatışma ve göç kültürü modeli”. Ali Tilbe ve Ark. (Ed.). *3rd Turkish Migration Conference, Charles University Prague, Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings* içinde (s.458-466). London: Transnational Press London.
- Tilbe, A. (2016). “Göç kültürü ve çatışma modeli bağlamında Latife Tekin’in Sevgili Arsız Ölüm’üne bir bakış” Ali Tilbe ve Sonel Bosnalı. (Ed.). *Göç Üzerine Yazın ve Kültür İncelemeleri* içinde (s.1-19). London: Transnational Press London.

- Tilbe, A. Tilbe, F. (2015). Reşat Enis Aygen'in Afrodit Buhurdanında Bir Kadın adlı romanında çalışma ilişkileri: Yazın toplumbilimsel oluşumsal yapısalcı bir inceleme. *Humanitas*, 5, 187-216.
- Tilbe, A. Civelek, K. (2018). "Çatışma ve göç kültürü modeli bağlamında göç romanı incelemesi: Yüksel Pazarkaya'nın Savrulanlar'ı. *Göç Dergisi*, 5(1), 77-106.
- Tilbe, A. Tilbe, F. (2019). Zülfü Livaneli'nin Bir Kedi, Bir Adam, Bir Ölüm adlı göç romanı: Çatışma ve kültür(süz)leşme yaklaşımı. *Göç, kültür ve yazın içinde* (s.119-154) London: Transnational Press London.
- Töngür, A. N. (2020). Babalar, oğullar, utanç ve pişmanlık: Khaled Hosseini'nin Uçurtma Avcısı ve Orhan Pamuk'un Kırmızı Saçlı Kadın'ı. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 369-377.
- UNHCR Küresel Eğilimler raporu. (2020). [www.unhcr.org/tr](http://www.unhcr.org/tr)
- Ülke profili: Afganistan. (t.b.). <http://www.aljazeera.com.tr>
- Wallace R. A, Wolf A. (2016). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. (L. Elburz ve M. R. Ayas çev.), Ankara: Doğu Batı Yay.
- Yazıcı, O. (2010). Afganistan'daki otorite boşluğunun tarihî temelleri ve bölge güvenliği üzerindeki etkileri, *History Studies*, 2(1), 219-237.

### Extended Abstract

Afghanistan is one of the unstable countries which has security problems due to the conflicts that have occurred throughout its history and even today. Due to this matter, it constantly leads to migration. Today, Afghan migrants live all over the world as refugees, asylum seekers, or fugitives. In this regard, because of the fact that Afghanistan is a country of emigration, it is defined as the "country of insecurity" in this study and the relationship between insecurity and migration is questioned through the literature. Literature in general and novels in particular offer a rich content of social life. The relationship between immigration and literature begins where writing crosses with sociology, another field of social sciences. Reader interest in migration novels is gradually increasing owing to the effect of migration and the actuality of emigration. The novel by Khaled Hosseini *The Kite Runner*, which is examined in this study, has been on the bestseller list in many countries, especially in America. This novel, which gains the attention of the reader, deals with the conflicts in Afghanistan, the economic, socio-political and cultural situation. *The Kite Runner* is an important sociological document to understand the ethnic structure of the country, social relations, conditions that set the stage for migration and the consequences of migration. It is a study that makes a big contribution to understand the basic dynamic of the migration from Afghanistan and the migration which is the current problem of Turkey, the World and Afghanistan. Due to this, in this study, *The Kite Runner* has been examined with a sociological analysis through the model of migration culture and conflict, which has been examined in migration literature before. The conflict phenomenon is one of the main factors that reveal human insecurity, the security problem, the search for security and therefore transnational human mobility. Migration culture and conflict model developed by Sirkeci and Cohen discusses migration as an open-ended and multi-dimensional dynamic process. The model explains the phenomenon of migration outside neo-liberal patterns, both through structural factors and the correspondence of these factors in individuals' perception. It deals with why people migrate and why they do not. In order to understand and explain recent migration processes, it departs from the limitations of other models. Ali Tilbe adapted the conflict and migration culture model in literature studies. Tilbe proposes a two-stage analysis method that consists of phenomenological understanding and explanation levels used by Lucienn Goldmann in his approach, which he developed over the assumptions of conflict and distrust. With this, it determined a socialist, consistent and critical analysis of migration-themed novels. *The Kite Runner* has been analyzed from this perspective. The novel starts with focusing on the friendship of the two children. The childhood of Amir, his emigration to America from Afghanistan with his father, and his life in America are narrated. Conflicts with the political structure of Afghanistan are narrated with the periodic features. The period in the novel involves approximately forty years, which goes back to the past of Amir. The dwelling place before migration was Kabul and the events took place in that geography, and the transnational places were

Pakistan and America. The plot evolves in Afghanistan in the period that covers the years between 1979 and 1989, from 1989 to 2003 in the triangle of USA-Pakistan-Afghanistan. The plot that started in the last years of the monarchy in Afghanistan, during the last 10 years of King Zahir Shah, continues chronologically until 2003, when the novel was first published in the USA. The changes in Afghanistan in this historical process and the effects of national and international actors underlying these changes are explained. Civil wars, conflicts, and the change in Afghanistan that developed with the influence of these actors are discussed. As Amir and his father's decision to migrate represent migration at the micro level, the decision of the families and groups stated in the novel is meso-level. Especially the mass migrations which started with the Soviet occupation represent migration at the macro level. When we look into the conflicts, it is possible to see that every level of conflict exist in the novel. In this study, the conflicts which were studied by the author are examined according to micro, meso and macro levels. According to this; internal conflicts, interpersonal conflicts, conflicts between small groups and at the social level, conflicts at the international level took place within the fiction of the novel. Each conflict level deals with the events in Afghanistan and the actors affected by them. The main theme of *The Kite Runner* is not only the political, economic, military, ethnic, religious conflicts and power struggles and the phenomenon of migration, but also the childhood, random friendship, sincere friendship, betrayal, lies and social inequalities. Although the novel, which is dominated by a realistic narrative, is fictional, it reveals the fragmentation process of the country in the historical process. *The Kite Runner* is a social realistic work with its current theme and fluent expression. Social change is the subject of the violence and conflicts in Afghanistan are in parallel with them. In the good part of the novel in which the last half century of Afghanistan is described, events and developments are conveyed through the eyes and world of a child. The protagonist of the novel, Amir, is reflected with his inner realities. The novel that tells about the life of Amir in Kabul during his childhood and in America during his youth and adulthood is very effective in understanding emigration. In the study, the author's inspiration from his own life story is revealing a current problem that strengthens the realistic expression of events and facts. The way Afghanistan has turned into an unsafe geography in the last semi-century has been given with an affective expression. The forced migration of Afghans, the difficulties, obstacles and struggles for life in this process are told. Amir and Baba migrated from Kabul, which is an unsafe place, to the safe place, America. Conflicts are among the causes of international migration as well as its consequences. Possible conflicts in the target country may be related to the acceptance and adaptation processes. In addition, different types of conflicts in the country of origin may also be transnational. Hosseini also touches on these conflicts which Amir and his father meet in America. Conflicts can be at the micro, meso and/or macro level. These conflicts, which are in a cause-effect relationship with each other, are effective both for individual and the social at any level. *The Kite Runner* provides very important data when analyzed within the framework of conflict and migration culture model. Owing to its plot, the subject of the novel makes it possible to examine the reasons of migration from Afghanistan to all over the world and the processes of migration through literature. In addition to all, the propositions of the method in question also allow the researcher to make a qualitative content analysis of the work.



## 1929 DÜNYA İKTİSADİ KRİZİ, OTORİTERLEŞEN DEVLETLER VE TÜRKİYE'YE YANSIMALARI

Berkan GÜNGÖR\*

Fatmanur AKSÖZ\*\*

### ÖZ

Kuşku yok ki insanlık tarihi boyunca krizler somut bir gerçek olarak süregelmiştir. Tarih boyunca gerek doğal kaynaklı gerek yapay kaynaklı yaşanan birçok kriz insanlığı derinden etkilemiş ve insanlığa çok ciddi zararlar vermiştir. Ancak 1929 Dünya İktisadi Krizi, tarihte insanlığın yaşadığı en büyük iktisadi kriz olarak kayıtlara geçmiştir. İktisadi hayatta yaşanan olayların siyasal hayata etki ettiği de su götürmez bir gerçektir. Nitekim dünya siyaseti her zaman iktisadi ilişkiler ve sistemler etrafında şekillenmektedir. Politikaların, devletlerin, toplumsal dönüşümlerin, coğrafyaların, tarihlerin, anayasaların ve hatta dinlerin bile şekillenmesinde iktisadın etkisi küçümsenemeyecek derecede fazladır. Bu bağlamda da bu çalışmada, 1929 Dünya İktisadi Krizi sonucunda devlet sistemlerinde ve uluslararası ilişkilerde yaşanan değişimler, krizin etkileri bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda 1929 krizi sonrası dünyada kabul edilen devletçi politikalar ile devletlerin giderek otoriterleştiği ve bunun da İkinci Dünya Savaşı'na giden süreci hızlandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca hiçbir zaman kapitalist sisteme tam olarak entegre olamamış olan Türkiye'nin de, dünyaya ayak uydurmak için dünya ile paralel olarak yaşadığı gelişmeler de ele alınmıştır. Nitekim araştırmadan çıkarılması gereken en temel sonuçlardan birisi, iktisat ile siyasetin her zaman bir bütün olarak ele alınması gerekliliğidir.

**Anahtar Kelimeler:** 1929 Krizi, devletçilik, otoriter, kapitalizm, sosyalizm

## 1929 WORLD ECONOMIC CRISIS, AUTHORITARIAN STATES AND REFLECTIONS ON TURKEY

### ABSTRACT

Undoubtedly, crises have continued as a concrete fact throughout human history. Many crises experienced both naturally and artificially throughout history have deeply affected human beings and caused serious damage to humanity. However, the World Economic Crisis of 1929 was recorded as the biggest economic crisis of humanity in known history. It is an indisputable fact that events in economic life affect political life. Indeed, world politics has always been shaped around economic relations and systems. The impact of economics on the shaping of policies, states, social transformations, geographies, histories, constitutions and even religions is immeasurable. In this context, the changes in state systems and international relations as a result of the 1929 World Economic Crisis were examined in terms of the effects of the crisis in this study. As a result of the research, it was determined that states became increasingly authoritarian with the statist policies adopted in the world after the 1929 crisis and this caused the Second World War. Also, Turkey which could not fully integrate into the capitalist system, its developments being in parallel with the world in order to keep up with the world are also discussed. As a matter of fact, one of the main conclusions to be drawn from the research is that economics and politics should always be handled as a whole.

**Keywords:** 1929 Crisis, statism, authoritarian, capitalism, socialism

---

\*Öğretim Görevlisi, Kastamonu Üniversitesi, Rektörlük, Teknoloji Transfer Ofisi, Kastamonu, bgungor@kastamonu.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-2793>

\*\* Araştırma Görevlisi, Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Şanlıurfa, f.askoz@harran.edu.tr  
Doktora Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Kamu Yönetimi, Şanlıurfa,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-0986>

## GİRİŞ

Siyaset, neredeyse her aşamasında iktisatla ve toplumla iç içe geçmektedir. Oy kullanma davranışları, parti sistemleri, toplumsal bölünmeler ve çatışmaların temel kaynağı iktisattır. Bir ülkedeki siyasi partilerin vaatleri de genelde işsizliği azaltmak, enflasyonu düşürmek, büyümeyi artırmak gibi iktisadi eksenlerde gelişmektedir. Nitekim seçim sonuçları da genelde ülkenin iktisadi vaziyetine göre şekillenmektedir. Yani siyaset, iktisadi ve toplumsal gelişmeler ele alınmadan anlaşılacaktır (Heywood, 2012: 237). Devletlerin, siyasetin, politikaların, toplumsal dönüşümlerin, tarihlerin, coğrafyaların, anayasaların ve hatta dinlerin bile şekillenmesinde iktisadi değişimlerin ve olayların etkisi yadsınamayacak derecede fazladır.

Günümüzün modern dünya sistemi, kapitalist bir dünya ekonomisine dayanmaktadır. Kapitalizm feodal dönemi sonlandırmış; şatoların, köylerin ve sözde entelektüellerin barış havalarını bozmuş; böylece de ekonomik başarılarla dayalı yeni bir sosyal sınıftan yararlanmışır (Schumpeter, 2010: 151). Bu kapitalist ekonomi 16. Yüzyıldan beri Amerika ve Avrupa kıtalarının bazı kısımlarında oluşarak, tüm dünyayı içine alacak şekilde genişlemiştir (Wallerstein, 2016: 99). Kapitalizm her ne kadar İngiltere'de doğmuşsa da, batı kültürü İngiliz sistemine pek de uymayan bir kapitalizm imajı geliştirmiştir. Nitekim İngiltere'de kapitalist ekonominin kaynağı toprak sahipleri iken, batı kapitalizminin kaynağı tüccarlar yani burjuva sınıflarıdır (Wood, 2017: 17).

Kapitalizm doğası gereği yükselişler ve krizlerle yaşamaktadır (Troçki, 1921). Yani modern kapitalizmde krizler bir istisna değil standarttır (Roubini ve Mihm, 2012: 23). Ancak yine de bütün krizleri kapitalist sistemin doğasına yıkmak kapitalizmi her türlü felaketten sorumlu tutmak özellikle de komünist ve sosyalist yazarların önyargılı yorumlarıdır. Nitekim kapitalizm öncesi hayatın pürüzsüz ve huzurlu bir dünya gibi göstermektedirler ve bu da oldukça hatalı ve abartılı bir görüştür (Ülgener, 2006: 9).

Yine de kabul etmek gerekir ki 1929 Dünya İktisadi Krizi hem dünyanın hem de kapitalizm tarihinin görmüş olduğu en büyük bunalımdır (Kazgan, 2008: 43). Daha uzlaşmacı bir yaklaşım ile krizi tek bir sebebe bağlamak yerine hem parasal hem de para dışı faktörlerin bir araya gelmeleri sonucu doğduğunu söylemek ve hatta krizin kökenlerini Birinci Dünya Savaşı'na dayandırmak da makul bir yaklaşım olacaktır (Güran, 1991: 168). Nitekim tüm siyasi ve iktisadi dengeleri alt üst eden savaştan sadece 10 yıl sonra, liberal ekonomi tarihinin ilk ve en büyük krizini yaşamıştır (Taşar, 2016: 167).

Tüm dünyada önemli sorunlara yol açan krizin nedeni iktisatçılar arasında hala tam olarak belirlenebilmiş değildir (Galbraith, 2009: 180). Klasikler krizin nedenini reel ücretlerin yüksek olmasına bağlamışlardır. Keynes ise krizin nedeninin efektif talep yetersizliği olduğunu ileri sürmüştür. Monetaristler para arzının zamanında ve yeterince arttırılmamasını krizin nedeni olarak görmüşlerdir. Yeni klasiklere göre ise krizin nedeni beklentilerin olumsuz şekillenmesidir (Bilgili, 2012: 115).

“1929 Dünya Ekonomik Bunalımı neticesinde devlet olgusu daha da vurgulanan bir olgu halini almıştır. Dünya çapında etkili olan ekonomik kriz ve bunalım, devletin kamusal alandaki hükümranlığını daha da arttırmasının yanı sıra, devleti piyasalara müdahale eden, ekonomik politikaları yönlendiren, sosyal açıdan yardıma muhtaç kesimleri finanse eden bir ‘Refah Devleti’ne dönüştürmüştür. Devletin sosyal, siyasal ve ekonomik sorumluluklarının gitgide artması hem toplumsal anlamda bir bağımlılık kültürü yaratmış, hem de devlet tarafından sunulan hizmetlerde verimlilik ve etkinlik unsurlarının göz ardı edilmesine neden olmuştur.” (Demirel, 2006: 105). Ayrıca 1929 Krizi'nin, İkinci Dünya Savaşı'nın çıkmasında bir kıvılcım etkisi yarattığı da söylenebilecektir (Eğilmez, 2010).

Araştırmanın temel amacı, krizin yarattığı köklü değişimleri anlamlandırabilmektir. Bu amaçla da öncelikli olarak kriz öncesi ortam ele alınmış ve akabinde de krizin nedenleri ve sonuçları incelenmiştir. 1929 Dünya İktisadi Krizi sonucunda krizden etkilenen devletlerin ne gibi tedbirler



aldıkları, bu tedbirlerin devlet yapılarını nasıl etkiledikleri ve devletlerin giderek nasıl otoriterleştikleri, krizin dünya ve Türkiye siyasetinde ve yönetiminde nasıl değişiklikler meydana getirdiğini açıklamak amaçlanmıştır.

## 1929 DÜNYA İKTİSADİ KRİZİ

1929 Dünya İktisadi Krizi, ABD merkezli ortaya çıkmış olmasına rağmen dünyanın her yerinde etkisini hissettiren bir vaka olmuştur. 1929 tarihinde ortaya çıkmış ve 1930'lu yıllar boyunca devam etmiş; bu sürece de Büyük Buhran veya Büyük Bunalım isimleri verilmiştir. 1929 krizinin birçok sosyo-ekonomik sonucu vardır ancak bu çalışmada krizin devletler üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır.

### Kriz öncesi ortam

1929 Dünya İktisadi Krizinin meydana gelmesinde Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan gelişmeler önemli bir role sahiptir (Barışık ve Barış, 2015: 241). Birinci Dünya Savaşı neticesinde tüm dünyada ekonomik düzen altüst olmuştur. Savaştan sonra galip devletlerin mağlup devletlere imzalattıkları çok ağır şartlar içeren antlaşmalarla birlikte devletler arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler çıkmaza girmiştir (Armaoğlu, 1987: 145-146). Savaşın yol açtığı kayıplar ve yıkım, devletlerin ekonomilerini sarsmış; yeniden yapılanma, ulaşım, haberleşme ve fabrikalar için devletlere büyük maliyetler açmıştır (Kuyucuklu, 1985: 243). Ayrıca savaş sonrası dönemde 19. Yüzyılın burjuva sistemi yara almış, milliyetçilik akımı Meksika'dan Çin'e, Türkiye'den Rusya'ya oldukça geniş bir alanda yayılmaya başlamış; bağımsızlık ve sömürgecilikten kurtulma hareketleri görülmüştür (Bakırtaş ve Tekinşen, 2004: 84).

Her ülkeyi etkileyen bu savaştan en az yara ile Amerika çıkmıştır (Nere, 1980: 8). 1929 krizinin arkasındaki temel sebep de Amerika'nın birinci dünya savaşından diğer ülkelere göre nispeten güçlü çıkmasıdır. Ülkelerin Amerika'dan gerek karşılığını ödeyerek gerek Amerika'nın kredi vermesiyle savaş araçları ve tarımsal mallar almaları Amerika'nın sanayisini güçlendirmiş ve tarımının da gelişmesine yol açmıştır. Dahası bu dönemde Avrupa ülkelerinin altın stokları Amerika'ya akmış ve neticesinde Avrupa altın veya altına dayalı para sistemlerini bırakmak zorunda kalmıştır. Böylece Avrupa ülkeleri Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'dan yüklü borçlar almışlar ve kendi stoklarını tüketmişlerdir (Bulut, 2003: 79; Kuyucuklu, 1985: 249).

Savaştan sonra aşırı şekilde paraya ihtiyaç duyan Avrupa ülkeleri Altın Standardı para sistemini terk ederek karşılıksız para basmaya başlamışlardır. Bu durum Avrupa'da hızla enflasyonun yükselmesine neden olmuştur. Dahası yatırımcılar tasarruflarını karşılıksız para basan piyasaya sahip ülkelerden çekerek, altın standardını koruyan ABD bankalarına yöneltmişlerdir. Böylece ABD'de önemli bir likidite bolluğu meydana gelmiştir ve bu likidite akışı ABD borsasının hızla yükselmesinde önemli bir role sahiptir (Barışık ve Barış, 2015: 242). Dolayısıyla savaş sonrası süreçte ekonomilerini yapılandırmak isteyen ülkelerin Amerika'ya başvurusuyla Amerika dünyanın en alacaklı ülkesi haline gelmiştir (Bakırtaş ve Tekinşen, 2004: 86-87). Özetle savaştan daha az yıpranarak çıkan ABD'de 1919 yılından itibaren hızlı bir ekonomik gelişme görülmüştür (Tekeli ve İlkin, 1977: 8).

Savaş sonrası ilk yıllarda ülkeler savaşta yok olan veya eksilen dayanıklı tüketim malları ve sermaye stoklarını tekrar yerine koymaya yönelik gelişmelerde bulunmuş böylece hızlı bir ekonomik büyüme yaşanmıştır (Tekeli ve İlkin, 1977: 3). Bu kısa ancak etkili aşırı büyüme\*\*\* spekülasyonların<sup>1</sup> ve banka kredilerinin artırdığı talep ile beslenen bir büyüme olmuştur (Barışık ve Barış, 2015: 241).

1920'li yılların yüksek üretiminin talebi doyurduğuna ve bu nedenle de azalttığına dair inançlar olsa da, aslında bunu kanıtlayan bir durum yoktur. Hatta bazı çalışmalar durumun aslında tam tersi yönde

\*\*\* Boom

<sup>1</sup> “Kurgusal, sapıtıcı.”

olduğunu, yani otomobil, seyahat, elbise ve hatta yiyeceğe dair tüketim kapasitesinin devamlı geliştiğini göstermiştir (Galbraith, 2009: 182). 1921 yılına gelindiğinde ise stokların karşılınması ve talebin azalması sonucunda fiyatlar hızla düşmüş ve büyüme yavaşlamıştır. Ancak 1922 yılından itibaren dünya genelinde ekonomi tekrar gelişmiş ve canlanmıştır (Tekeli ve İlkin, 1977: 3). Ayrıca ekonomik büyümenin oldukça hızlı olduğu bu dönemde spekülasyon güdüler neticesinde gayrimenkul olan talepte ciddi bir artış gerçekleşmiştir (Barışık ve Barış, 2015: 242).

1929 yılına gelindiğinde ABD başkanı Calvin Coolidge, görevi bırakmadan birkaç gün evvel her şeyin yolunda olduğunu ve hatta hisselerin güncel fiyatlara göre de ucuz olduğunu beyan etmiştir. Nitekim Coolidge aslında ya neler döndüğünü hiç anlayamamış ya da sorumluluğun Merkez Bankası'nda olduğunu düşünerek kendini rahatlatmıştır. Bu dönemde yükselişten rant sağlayan ve bu nedenle de yükselişin devam etmesini isteyen yetkili merciler de mevcuttur, bu yükselişin çılgın bir spekülasyon olduğunu ve bir felaketin geleceğini bekleyen yetkili merciler de mevcuttur. Ancak şu bir gerçektir ki borsa yükselişleri de her yükseliş gibi sona ermek zorundadır (Galbraith, 2009: 37-39).

Amerikan piyasalarında gazeteler tarafından da “tahmin edilemez piyasa” olarak adlandırılan inişli çıkışlı bir dönem başlamıştır. Spekülatörlere karşı tavrı hiç bilinmeyen Hebert Clerk Hoover, ABD başkanı olmuştur. Hoover'ın başkanlığından sonra piyasa birkaç hafta güçlü kalmayı başarmıştır (Galbraith, 2009: 48). Ancak Hoover'ın başkanlığından henüz 7 Ay sonra, New York Borsası çökmüş ve Dünya tarihinin en büyük krizi patlak vermiştir. Borsanın çökmesi krizin temel sebebi değildir ancak, büyük buhranın oldukça açık bir işaretidir (Güran, 1991: 167).

### **Krizin nedenleri**

1929 krizi patlak verdiğinde her ülke krizin sorumlusunun başkası olduğuna inanma eğilimindedir. Nitekim ABD Başkanı Hoover da ısrarla buhrandan Avrupa'yı sorumlu tutmuştur (Kindleberger ve Aliber, 2014: 239). Kriz öncesi ortam bu şekildeyken krizin nedenleri de aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Galbraith, 2009: 185; Turan, Z. 2011: 58-59; Eğilmez, 2012):

i. Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika'da tekelleşen mali güce sahip büyük şirketler krizin birinci sebebidir. 1929 yılına gelindiğinde şirketler Amerikan ekonomisinin yüzde ellisi üzerinde söz sahibi durumdadır. Bu durum tek bir şirketin iflasının bile ekonomiyi sarsmakta yeterli olacağını göstermiştir.

ii. Bankaların kötü yapılanması krizin ikinci sebebidir. Bankaların sermaye esaslarını, rezerv ve kredi oranlarını belirleyen yasalar bulunmamaktadır. Zayıf banka yapısı, bankalar arasında bir domino etkisine neden olmuştur. Yani bir bankanın batması tüm bankaları sert bir şekilde etkilemiştir.

iii. Başkan Hoover'ın ekonomi yönetimindeki tecrübesizliği krizin üçüncü sebebidir. Hoover yönetimi, 1920'li yıllarda etkin olan liberal ekonomi anlayışına göre devletin ekonomiye müdahale etmemesini uygun görmüştür. Fakat 1929 krizine devlet müdahalesinin olmayışı oldukça maliyetli sonuçlara yol açmıştır. Sonrasında başkanın müdahale kararı için geç kalınmış ve müdahale başarılı olamamıştır. Hoover'ın ekonomideki tecrübesizliğinin başka bir göstergesi de altın standardına bağlı kalmakta ısrarcı olmasıdır. Böylece hükümet altına bağlı olmayan para basmayı reddetmiş ve sıkı bir para politikası izlemiştir. Bunun sonucunda piyasada para sıkıntısı yaşanmış ve ekonomik faaliyetler durmuş; neticede reel sektör küçülmüştür. Bu durumda işsizlik artarken gelir azalmıştır. Ayrıca bu dönemde ünlü ekonomistlerin tavsiyeleri de durumu giderek kötüleştiren bir konuma düşmüştür.

iv. 1929 yılına gelindiğinde zenginlerin aşırı zengin olduğu, yani oldukça adaletsiz bir gelir sistemi mevcudiyeti bu krizin dördüncü sebebidir. Nitekim yüksek gelirli olanların nüfusa oranı %5 iken, ekonomideki payları 1/3'tür.

v. Kötü şirket yapıları krizin beşinci sebebidir. Birçok Amerikan şirketi kapılarını çok sayıda girişimciye ancak aynı zamanda da rüşvetçi, hileci, uçkâğıtçı ve dolandırıcıya da açmıştır.

vi. Son sebep ise Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika'nın diğer Avrupa ülkelerinin kreditorü olmasıdır. Amerika, İngiltere ve Almanya'dan kredilerini ve tazminatlarını altın olarak ödemelerini istemiş ancak dünyadaki altın stokları yetersiz kalmıştır. Olan stoklar da zaten Amerika'nın yönetimindedir. Bu nedenle borçlu ülkeler ödemelerini mal ve hizmet olarak yapmış ama bu da Amerika'nın kendi mal ve hizmet sektörünü negatif etkilemiştir. Amerika son olarak gümrük duvarları koymayı çare olarak görse de bu durum sadece dış ticareti küçültmüştür. Neticede Amerika verdiği kredileri geri alamamıştır.

Tüm bu nedenlerden kaynaklanan 1929 Dünya İktisadi Krizi, Amerika'da başlamış ve tüm Avrupa ülkelerindeki yatırımları durdurmuştur. Amerika'da başlayan bu ekonomik gerileme her yerde üretim ve milli gelirdede ciddi gerilemelere, artan oranda işsizliğe yol açmıştır. Dünya genelinde fiyatlar düşmüş, iflaslar, aşırı üretim daralması ve sefalet hâkimiyet göstermiştir (Bulut, 2003: 80-81). Profesör Irving Fisher, 1929 yılının Kasım'ında yaşanan her şeyi mantık dışı ve tüm öngörülerin ötesinde olarak açıklamıştır. Ona göre bu tarihlerde yaşanan şey tam bir panik ve izdiham psikolojisi olmuştur (Galbraith, 2009: 157).

1929 krizinin kontrol altına alınmamasının en temel nedenlerinden birisi de uluslararası düzeyde mali kuruluşların olmaması ve korumacılık dalgasının kabarmasıdır (Beaud, 2018: 242). Hem gelişmiş hem de gelişmemiş ülkelerdeki adaletsiz gelir dağılımı da Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra artan arzı karşılayacak bir talebin oluşmasını engellemiştir. Ayrıca devletlerin de düzenleyici veya müdahaleci görevlerinin uygulanmaması da krizi iyice derinleştirmiştir (Taşar, 2016: 168).

John Maynard Keynes, 1929 Dünya İktisadi Krizi ile birlikte ekonomiyi ve devleti katı olarak birbirinden ayıran "laissez-faire"<sup>2</sup> anlayışının yarattığı işsizlik ve istikrarsızlığın açığa çıktığını iddia etmiştir. Keynes'e göre işsizliğin giderek artması, mal ve hizmetlere olan talebi de azaltmış ve böylece kapitalist ekonomiler büyük bir buhranın içerisine sürüklenmişlerdir (Heywood, 2012: 245). Ayrıca Keynes'e göre yatırımlar tasarrufların gerisinde kalmıştır. İnsanlar yaptıkları yatırımlardan daha fazla tasarruf etmişler, bu da üretime olan talebi azaltmış ve zararına satışlara yol açmıştır (Kışlalı, 2018: 104).

Keynes'e göre iktisadi faaliyet düzeyinin toplam talebi hükümetler tarafından kontrol edilmelidir. Hükümetler vergi politikaları veya kamu harcamaları gibi araçlar ile ekonomideki toplam talep seviyesini belirlemelidir. Örneğin işsizlik oranları arttığında devlet ya kamu harcamalarını artırmalı ya da vergileri azaltmalıdır. Böylece toplam talep artacak, çıktı seviyesi yükselecek ve ekonomi düze çıkacaktır. Burada meydana gelecek olan bütçe açığı katlanabilir boyutlarda gerçekleşecektir çünkü bu süreçte bir büyüme meydana gelecek ve tabii olarak da devletin vergi gelirleri artacaktır (Heywood, 2012: 245).

### **Krizin sonuçları**

1929 krizi Amerikan borsasının çökmesi ile başlayarak bankalar aracılığıyla Amerika ekonomisinin tamamına yayılmış daha sonra ise tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya ekonomisi bankacılık sisteminin çöktüğü, dış ticaret hacimlerinin ciddi oranlarda küçüldüğü, milyonlarca insanın işsiz kaldığı, güvensizlik ortamının olduğu kritik bir bunalıma şahit olmuştur. ABD'de borsaların çöküşlerini izleyen intihar dalgaları, gazeteler ve basın tarafından genelde borsa krizine bağlanmıştır. Ekonomistlere göre bu süreçteki intihar vakaları dolaylı ya da doğrudan olarak ekonomik kriz nedenlidir (Galbraith, 2009: 147). Bu durum kriz sonrasında devlet anlayışında değişimlere yol açmıştır. Çünkü bırakınız yapsınlar (laissez faire) anlayışına dayanan sistemin artık pek işe yaramadığı çoğu ekonomist, siyasi ve hatta halk tarafından fark edilmeye başlanmıştır (Erbay ve Hemen, 2019: 127-128). Nitekim kapitalist sistem bilhassa 1929-1939 yılları arasındaki dönemde beklenen üretimi sağlamakta başarısız olmuştur. 1929 krizi, kapitalist sistemin yapısal bozukluk geçirmesinden ziyade

---

<sup>2</sup> Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler.

1932 yılına kadar aynı çapta çeşitli krizlerin yaşandığı bir süreç olarak sürmüştür (Schumpeter, 2010: 82).

Başkan Hoover'in kriz sonrası attığı ilk adım, John Maynard Keynes'in çalışmalarına zemin hazırlamıştır. Hoover'in da benimsediği vergi indirimi politikası, Keynes ve Keynesçilerin de önerdiği bir politikadır. Ekonomi konularında birçok toplantı düzenleyen Hoover, ülkenin önde gelen iş adamları ve sanayicileri ile bir araya gelmiştir. Bu toplantılardan sonra önde gelen iş adamlarının yaptıkları açıklamalar ve vergi indirimleri gerçekten de moral ve umut sağlamış, karamsar tablo bir nebze de olsa dağılmıştır (Galbraith, 2009: 151).

Büyük şirketlerin gelir ve gider dengelerini sağlayabilmek adına Hoover vergi indirimi konusunda ciddi anlamda somut adımlar atmış; Hoover'in düzenlediği toplantılar işe yarar adımlar atılmasını sağlamıştır. 1930 yılının ilk aylarında borsa sağlam bir iyileşme belirtisi göstermiş ancak Nisan ayında tekrar büyük bir düşüşe geçmiştir. Kriz derinleştikçe de Hoover'ın toplantıları başarısız olarak algılanmaya başlanmıştır (Galbraith, 2009: 153). Ayrıca Hoover, devlet müdahalesini uygulamakta geç kaldığı için de eleştirilere maruz kalmıştır (Turan, Z. 2011: 58-59). Nitekim Amerikan Merkez Bankası da 1929 çöküşü kontrolden çıktığında oldukça kayıtsız bir tutum takınmıştır (Roubini ve Mihm, 2012: 31).

### **Keynesyen politikalar**

1929 kriziyle tüm dünyada yaşanan sorunları çözmekte Klasik Yaklaşım yetersiz kalmıştır. Klasik İktisatçılar, özellikle işsizlik konusunda eleştirilmiştir. Çünkü 1929 krizi, sanayileşmeyle birlikte artan üretim kapasitesi sonucunda büyüyen işçi sınıfı için oldukça zararlı olmuştur. Klasik İktisat anlayışına göre ekonomi içerisinde işsizlik problemi yoktur. Klasik Yaklaşımın bu argümanı kriz döneminde istihdam sorunu ile mücadele edilmemesinde gecikmeye neden olmuştur ve Klasik İktisatçılar tüm dünyada işsizliğin yayılmasına bir açıklama getirememişlerdir (Erbay ve Hemen, 2019: 127-128).

Keynes ise Klasik İktisat Anlayışına eleştirilerde bulunmuş ve yeni yaklaşımlar getirmiştir. Keynes, Klasik İktisatçıların sandığı gibi ekonomik sistemin kendiliğinden dengeye geleceğini, işsizlik ve krizin kalıcı nitelikte olduğunu ve bu durumda devlet müdahalesinin şart olduğunu öne sürmüştür. Klasik İktisatçıların piyasada devlet müdahalesine hiç yer vermemesine karşın, Keynesyen Yaklaşım devletin iradi politikalarla ekonomiye müdahalesini ve piyasayı yönlendirmesini gerekli görmüştür. Keynesyen Yaklaşım, Klasik Yaklaşımın devletin tüketici bir kişiliği olduğuna dair görüşü kabul etmemekte ve devletin tüzel bir kişilik olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda çeşitli kaynaklardan elde edilen kamu gelirlerinin tamamı devlet hazinesinde toplanmakta ve buradan gerekli yerlere harcamalar yapılmaktadır. Keynesyen Yaklaşımına göre devlet hazinesinin gelir sağlama, paranın istikrarını sağlama ve koruma, ekonomiyi düzenleme fonksiyonları bulunmaktadır (Erbay ve Hemen, 2019: 127-128). Keynes'e göre devletin yaptığı harcamaların faydalı olmasına dahi gerek yoktur. Tamamen savurgan bir şekilde bile olsa yapılmalıdır. Çünkü ona göre her harcama toplam talebi artıran bir etkiye sahiptir (Skousen, 2016: 395). Hatta "*Ekonomik durgunluk durumundan çıkılması için devlet gerekirse kendisi çukur kazdırıp, sonra yine kendisi doldurmalıdır*" (akt. Bilgili, 2012: 115).

Nitekim Keynes, müdahaleci devlet anlayışı ile toplam talebin artırılmasına yönelik politikalar ile krizin atlatılabileceğini, Klasik Yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda hareket eden iktisatçıların ve hükümetlerin ekonomik bunalımı derinleştirdiğini ileri sürmüştür (Bakırtaş ve Tekinşen, 2004: 90). Çünkü Klasik Yaklaşımına göre ekonomi kısa sürede kendiliğinden dengeye gelecek ve krizle ciddi seviyelere yükselen işsizlik bir süre sonra düzelecektir. Bunun nedeni Klasik İktisatçılara göre piyasanın daima tam istihdam koşulunda kabul edilmesidir. Ancak Keynesyen Yaklaşım, Klasikleri eleştirerek piyasanın eksik istihdam koşullarında olduğunu ve krizin aşılması için eski ekonomik politikalarından vazgeçilmesi gerektiğini belirtmiştir (Erbay ve Hemen, 2019: 129). Keynes'e göre devlet, piyasayı eksik istihdam dengesinden tam istihdam dengesine yönlendirmeli ve bunun için de genişletici maliye politikası uygulamalıdır. Bunun için de özel kesimin harcamadaki yetersizliklerini kamu harcamalarını artırarak ikame etmelidir. Nitekim hükümet müdahalelerinin ardından ABD'de

ulusal tüketim ve milli gelir %50 oranında da artmıştır (Heilbroner, 2013: 240). Yani Keynes'e göre ancak devlet müdahaleleri ile ekonomi tam istihdama yönelecektir.

19. yüzyılda Adam Smith'in gizli eli, piyasanın gizli ve görünmez tanrısı ekonominin temeli olarak varsayılmıştır (Braudel, 2014: 44). Ancak 20. Yüzyılda piyasanın görünmez elinin başarısız olduğunu ve bu nedenle de devletin eli ile müdahalelerin gerçekleşmesi gerektiğini savunan Keynesyen İktisat, devlete dört önemli görev yüklemiştir (Bilgili, 2012: 112):

i. Devlet harcanmayan gelirleri harcamalı ve borçlanmalıdır.

ii. Ekonomiyi likidite tuzağından kurtarmalıdır.

iii. Etkin politikayı seçmelidir.

iv. Ekonomik büyümeyi sağlamalıdır.

Keynes'e göre harcama ve vergi değişiklikleri aracılığı ile maliye politikasında yapılacak olan değişiklikler, para arzı ve faiz oranları aracılığı ile para politikasında yapılacak olan değişikliklere göre çok daha faydalıdır. Ayrıca Keynes'e göre kamu işleri insanların çalışmasını ve işletmelerin kasalarına para girmesini sağlayacağı için oldukça pozitif harcamalardır. Marjinal tüketim eğiliminde bir çarpan etkisi bulunmaktadır (Skousen, 2016: 397).

Keynes ile Karl Marx arasındaki fikir farklılıkları, Keynes ile Marshall ve Wicksell kadar derin olmasa da (Schumpeter, 2010: 135), Keynes devlete yüklemiş olduğu kamu programı anlayışını aslında kalıcı bir müdahale niteliğinde değil, dengesini kurmak isteyen bir sisteme yardım etmek niteliğinde görmüştür (Heilbroner, 2013: 240). Yani her ne kadar ekonomide devletin ağırlığını artıran bir anlayışı savunsa da Keynes'in asıl amacı kapitalizmi yıkmak değil tam aksine kapitalist sistemin güçlendirilmesini sağlamaktır (Kazgan, 1993: 203).

### ***Büyüyen devletler***

Özellikle 19. Yüzyılda ulus devletlerin güçlenmesi ve liberal devlet anlayışının hâkimiyeti modern dönemdeki devlet anlayışının temelidir. Gelişen süreçte artan sanayileşme ve nüfus kamu hizmetlerinin dağıtımını konusunda bir takım düzenlemeler getirmiştir. Kentleşme sürecinde de devletlerin güvenlik, alt yapı, adalet, ulaşım gibi bir takım sosyo-ekonomik görevler üstlenmesi gerekmiş ve devletler giderek büyümeye başlamışlardır. Ancak devletlerin büyümesinin en temel nedenlerinden birisi de, 1929 Dünya İktisadi Krizi sonrası kabul edilen Keynesyen politikalar ile devletlerin doğrudan ekonomiye dâhil olmasıdır. Müdahaleci bir devlet anlayışının benimsenmesi sonucu devletlerin sorumluluk alanları genişlemiş ve böylece de çok daha büyük örgütlenmeler gerekli olmuştur. Bu süreç de dünyaya temel işlevleri aşağıda belirtilen "Sosyal Devlet" anlayışını kazandırmıştır (Turan, E. 2017: 111):

*i. Klasik İşlev:* Güvenlik, adalet, dış politika, vergilendirme gibi sevk ve idare işlemleridir.

*ii. Kaynakları Harekete Geçirici İşlev:* Devletin ekonomik hayatı ve üretim alanlarını canlandırmak amacıyla sanayi, tarım, ulaşım gibi birçok sektöre doğrudan müdahale etmesidir.

*iii. Sosyal İşlev:* Toplumdaki dezavantajlı gruplara himayeci bir anlayışla yaklaşmasıdır.

Ancak özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren devletlerin hızla büyümesine ve genişlemesine ve bu büyümenin yarattığı sorunlara ve bu sorunların kaynağı olarak görülen Keynesyen politikalara eleştiriler artmıştır. Nitekim ABD'de Fordizmin ve Keynesyen refahçılığın hızla değerini kaybetmesi, Reagan yönetimi ve özelleştirme politikaları da özellikle 1970'li yıllara gelindiğinde Neoliberalizmin gelişmesinde etkili olmuşlardır (Turan, E. 2015: 33).

## 1929 DÜNYA İKTİSADİ KRİZİNDEN ETKİLENEN DEVLETLER

Krizin ardından, özellikle 1930-1970 yılları arasında, devlet müdahalesi anlayışı liberal olarak kabul edilen politikalarda bile yerini almıştır (Turan, E. 2015: 39). Sonuçta 1929 Dünya İktisadi Krizinin doğurduğu sorunların çözümü için devlet anlayışında değişimler meydana gelmiştir. Küçük bütçeli ve “bırakınız yapsınlar” anlayışına dayanan sistem yerini büyük bütçeli, büyüme odaklı, gelir paylaşımını ön planda tutan ve ekonomiye müdahale eden devlet anlayışına bırakmıştır. Ülkelerde parasal sistemleri kontrol eden merkez bankalarının kurulması ve finansal kesim üzerindeki denetimlerin arttırılması ile bu yeni anlayış daha da sağlamlaştırılmıştır (Yardımcı, İnce ve Ekiz, 2017: 254). İkinci Dünya Savaşı başlayana kadar ABD bunalımdan çıkamamış ancak 1933 tarihinde çoğu yerde bunalımın dip noktası aşılmıştır. Bu süreçte dünya sermaye pazarları çökmüştür ve her ülke kendi pazarlarını koruyabilmek amacıyla sert ve katı koruma önlemleri almaya ve denetimleri arttırmaya başlamıştır. Hatta bu süreçte kapitalizmin sonunun geldiğine dair kuşklar başlamıştır (Kazgan, 2008: 44).

Böylece 1929 Dünya İktisadi Kriziyle birlikte liberalizmin sorgulandığı, piyasanın kendiliğinden dengeye geleceğine dair düşüncenin yıkıldığı, Sovyetler Birliği'nin de etkisiyle planlama düşüncesinin önem kazandığı bir döneme geçilmiştir. Ayrıca kriz sonucunda otarşik<sup>3</sup> politikaların zorunlu hale gelmesi ile hem ekonomik hem de siyasal alanda milliyetçilik akımı başlamıştır (Bulut, 2003: 86).

1931-1933 yılları arasında Batı Avrupa'da radikal sağ hızla güç kazanırken, sol ciddi seviyede gücünü kaybetmiştir. Krizin belki de en temel ve sarsıcı sonucu, militarist, faşist, nasyonal sosyalist ve saldırgan hükümetlerin kurulması ya da mevcut hükümetlerin giderek otoriterleşmesi ve bu dünya düzeninin de İkinci Dünya Savaşı'na davetiye çıkarması olmuştur (Hobsbawm, 2014: 138). ABD refah, Fransa Frank, İngiltere de Sterlin için uğraşırken Almanya ihtişam, silahlanma ve fetih stratejileri ile Avrupa'ya egemen olmak için gelişim göstermiştir (Beaud, 2018: 284). Hitler'in iktidara gelmesi ile Alman Sosyal Demokrat Partisinin varlığı tamamen sona ermiş, benzer şekilde Avusturya'da Sosyal Demokrat Parti dağılmış, İngiltere'de ise İşçi partisi üyelerinin çoğunu kaybederek gücünü yitirmiştir. Avrupa'daki siyasi yapının değişiminin aksine Amerika'da sol görüşün hâkimiyeti başlamıştır. Almanya'da ve Japonya'da milliyetçi, saldırgan ve savaş yanlısı partiler zafer kazanmıştır. Bu durum ise İkinci Dünya Savaşına zemin hazırlanması olarak yorumlanmış ve krizin en olumsuz sonucu olarak görülmüştür. Kriz gelişmekte olan ülkeler üzerinde de etkili olmuştur. Kriz sonucunda dış ticaret tıkanmış ve bu ülkelerin ithalatı kesintiye uğramıştır. Bunun sonucunda bu ülkeler daha öncesinde ithal ettikleri ürünleri kendi ülkeleri içinde üretmeye yönelmişlerdir. Böylece Türkiye ve Latin Amerika Ülkelerinde ithal ikameci sanayileşme politikalarının temelleri atılmıştır (Bakırtaş ve Tekinşen, 2004: 94-96). Büyük bunalımın uzun vadeli en önemli sonuçlarından birisi de üçüncü dünya ülkelerinde ithal ikameci sanayilerin geliştirilmesi çabalarının görülmesidir (Güran, 1991: 169).

İkinci Dünya Savaşı ile birlikte sonu olmayan bir savaş ideolojisi, yeni emperyalizmin ihtiyaçlarını karşılamıştır. Bu sonu olmayan savaş ile birlikte, ulus devletler başlıca aktör olmaktan çıkmışlardır. Sınırları olmayan devlet dışı muhalefetlerin yani teröristlerin en büyük tehdit unsuru olduğu bir dünya meydana gelmiştir (Wood, 2016: 172).

1929 Dünya İktisadi Krizi ile ortaya çıkan işsizlik, deflasyon, yetersiz üretim gibi sorunlara çözüm olarak geliştirilen Keynesyen İktisat, özellikle 1950 ve 1960'lı yıllarda altın çağlarını yaşamıştır (Aktan, 2008: 16). Keynes'in önerileri özellikle de İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra genel anlamda kabul görmüştür. Belki de bu sayede 1929 iktisadi krizi kadar ağır bir kriz bir daha ortaya çıkmamıştır. Keynes, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Bretton Woods müzakerelerine İngiltere'nin baş delegesi olarak katılmıştır ve Dünya Bankası ile IMF gibi uluslararası mali kuruluşların projelerini hazırlayan

<sup>3</sup> Ülkenin ekonomik bakımdan kendi kendine yeterlilik politikası

ekiplerin içerisinde yer almıştır (Taşar, 2016: 171). Keynes'in tam istihdam politikalarının sonucu milli savunma giderlerinin artması olmuştur. 1970'li yıllarda meydana gelen stagflasyon da yine Keynesçilerin tahmin edemediği bir olaydır ve Keynesçi politikalar etkisiz kalarak yerlerini “Yeni Sağ” teorilerinin politikalarına bırakmıştır (Kazgan, 1993: 203).

Savaşın sonra Keynes'in fikirlerinin hem akademilerde hem de hükümetler tarafından kabul edilmesinin ve itibar görmesinin bir sonucu olarak “refah devleti” anlayışı önem kazanmıştır. Bu refah devleti sadece maddi refahı değil aynı zamanda siyasi demokrasiyi de kapsamaktadır (Üşür, 2011: 231). 1940'ların sonlarından 1970'lerin başlarına kadar süren savaş sonrası refah dönemi, gelişmiş kapitalist ülkelerde çok hızlı büyümeler yaşanmasını sağlamıştır (Brenner, 2007: 21). 1950'li yıllara gelindiğinde refah devlet uygulaması yavaş yavaş eleştirilmeye başlanmıştır ve hatta iktisat ve siyasi demokrasi arasındaki ilişki de tekrar incelenmiştir. 1960'lı yıllarda ise “piyasaların başarısızlığı” tezleri, yerini “hükümetlerin başarısızlığı” tezlerine bırakmaya başlamıştır (Üşür, 2011: 231).

Bu bölümde 1929 Dünya İktisadi Krizinin en çok etkilediği devletler incelenmiştir. İncelemede Amerika kıtasından ABD derinlemesine ele alınmış; Arjantin, Brezilya ve Uruguay'a ise yüzeysel olarak değinilmiştir. Avrupa kıtasından Almanya, İngiltere, Fransa ve İtalya incelemeye tabi tutulmuştur. Asya kıtasından ise SSCB ve Japonya'dan bahsedilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ise hepsinden ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir.

### 1929 İktisadi Krizi ve Bazı Amerika Devletleri

1928 sonrasında Amerika'da düşük faiz hadlerinin etkisi ile menkul değerler borsasında spekülasyon hızlanmıştır. Bu nedenle pek çok girişimci parasını hisse senedi piyasasına yatırmıştır. 1929 yılına gelindiğinde hisse senedi piyasasındaki spekülasyonlar ilginç boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki New York borsasında günlük yaklaşık beş milyon hisse senedi el değiştirmiştir. Bazı hisse senetlerinin değeri dört yılda dört kat yükselmiştir. Ancak “Kara Cuma” olarak adlandırılan 24 Ekim 1929 günü Amerika'da sermaye piyasası (Wall Street)<sup>4</sup> çöküş yaşamış böylece iktisadi bunalım başlamıştır. New York borsasında bir gün içinde 16 milyon hisse senedi %50-%90 değer kaybederek satılmıştır. Önlem almak adına büyük bankalar hisse senetlerini yüksek değerler ödeyerek almıştır ancak bu durum borsanın düşüşünü engellemekten ziyade bu bankaları iflasa sürüklemiştir. Amerika'nın finansman yapısının küçük ve çok sayıda bankaya dayanması ve ekonomisindeki bünyesel zayıflıklar neticesinde kriz kontrol altına alınamamış ve hızla yayılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1977: 12).

Kriz kısa sürede sermaye piyasalarından mal piyasalarına sıçrayarak bütün ekonomiyi etkisi altına almıştır. İflasların artması, yatırımların azalması ile üretimde, ücretlerde ve buna bağlı olarak satın alma gücünde düşüş meydana gelmiş; bu durum da toplam talebi düşürmüştür. Büyük Buhranla beraber işsizlik inanılmaz oranlara yükselmiştir. Buhranın çıkış yeri olan Amerika'nın buhrandan en fazla etkilenen ülke olarak üç yıl içerisinde gayri safi yurt içi hasılası %45'in üzerinde azalma göstermiştir. Amerika, savaş sonrası elde ettiği ticaret hacmini yitirmiştir. Tarımsal fiyatlardaki düşüş nedeniyle de uluslararası ticarete sorunlar yaşanmıştır. İhracat azalmış, dış ticaretten elde edilen gelir oldukça düşmüş ve toplam ticaretin GSYH içerisindeki oranı azalmıştır. İhracat ve ithalatın yanı sıra tüketim ve yatırım harcamaları da ciddi oranda azalmıştır. 1929 bunalımı öncesinde dünyadaki en güçlü ekonomiye sahip olan Amerika'nın bu krizle birlikte kaybettiklerini tekrar sağlaması on yıldan fazla sürmüştür (Barışık ve Barış, 2015: 243).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika'nın ekonomik dengesini büyük oranda diğer ülkelere verdiği borçlarla, Avrupa ülkelerinin de ekonomik dengelerini Amerika'dan aldıkları bu borçlarla sağlaması neticesinde Amerika'da başlayan kriz diğer ülkelere de yayılmıştır çünkü kriz nedeniyle Amerika'nın diğer ülkelere olan para akımı kesilmiştir. Wall Street'teki problemler ve para sistemi sorunlarının yanında tarım ürünleri piyasasındaki çalkantılar da krizin tüm dünyaya yayılmasındaki önemli bir başka unsurdur. Çünkü krizin önemli bir nedeni de tarımda aşırı üretim ve stoklarda yaşanan aşırı artıştır (Tekeli ve İlkin, 1977: 13).

<sup>4</sup> New York Borsası

Amerikan Merkez Bankası dizginleri sıkıştırarak vaziyeti daha da kötü bir hale getirmiştir. Para arzı daralmış, kredi sıkıntıları yaşanmış, bankacılık krizi patlamış ve borsa çökmüştür. Ancak bunun yerine genişlemeci bir mali politika yürütmesi gerekli görülmüştür (Roubini ve Mihm, 2012: 31). Bu doğrultuda devletin ekonomiye müdahalesinin gerekli olduğunun kabul edilmesi ile ABD'de 1933 yılında Başkan Roosevelt, New Deal<sup>5</sup> politikasına geçiş yapmıştır. New Deal ile tarıma ve sanayiye yönelik uygulamalar hayata geçirilmiş; satın alma gücünü yükseltmeye, ekonomik bunalımdan kurtulmaya, yatırımcıları cesaretlendirmeye ve güven vermeye yönelik devletin piyasaya etkin müdahalesinin önü açılmış; kredi ve banka politikaları tekrardan düzenlenmiştir. Amerika'da New Deal uygulaması genel olarak olumlu sonuçlar vermiştir (Bulut, 2003: 82). New Deal ülke gündemine özel sektöre bir karşıtlık dalgası ile girmiştir. Özel sektörün sorgulanamaz üstünlüğü unutturulmak istenmiş ve işçi sendikaları ile anlaşma yapmaları, yeni düzenleme ve kurallar uygulamaları gibi reformlar istenmiştir (Heilbroner, 2013: 241). New Deal ekonomik alanın yanı sıra sosyal hayatta oldukça hızlı ve tam bir dekor değişikliği yaratmıştır (Schumpeter, 2010: 82). New Deal'in faydacı önlemler uygulamaları, 1936 yılında J. M. Keynes'in "Genel Teori" çalışması ile teorik temellerini de kazanmıştır (Üşür, 2011: 231).

1929 Krizini takiben ortaya çıkan New Deal ve akabinde patlak veren İkinci Dünya Savaşı ile devlet faaliyetleri oldukça genişlemiş ve buna bağlı olarak da idari organizasyonların ve düzenlemelerin revizeleri başlatılmıştır. Bu da bütün dünyada yönetime ve yönetim bilimlerine olan ilgiyi artırmıştır (Parlak, 2016: 24).

Önde gelen Latin Amerika ülkelerinde kapitalist gelişim süreci 19. Yüzyılın sonlarında başlamıştır. Bu süreçte Birinci Dünya Savaşı sürecinde, savaşa giren ülkelerin bu bölgelerdeki ürünlere talebi arttırmasının etkisi büyüktür. Ancak krizle birlikte dışa dayalı büyüme modelinin terk edilmesi gerekliliği doğmuştur ve ithal ikameci sanayileşme politikaları izlenmeye başlanmıştır (Parasız, 2011: 99).

Ekim 1929 tarihinde hisse senedi piyasası çöküşünün hemen ardından Arjantin, Brezilya, Uruguay gibi Latin Amerika ülkelerinde ödeme koşulları da aniden kötüleşmiştir. Özellikle tarım ürünlerinin fiyatlarındaki ani düşüş bu ülkelerin borçlarını ödemelerini zorlaştırmış, borç almalarını engellemiş ve ulusal paralarının aşırı derecede değer kaybetmesine neden olmuştur (Kindleberger ve Aliber, 2014: 261).

### **1929 İktisadi Krizi ve Bazı Avrupa Devletleri**

Kriz Amerika'dan sonra Avrupa'ya yayılarak Avrupa ülkelerini derinden etkilemiştir. 1931 yılında Viyana'da Avrupa'nın en büyük bankalarından biri olan Credit-Anstalt ödemeleri durdurmuştur. Bu panik de Macaristan'ı, Çekoslovakya'yı, Romanya'yı, Polonya'yı ve özellikle de Almanya'yı etkilemiştir. İşsizliğin artması ve mevduatların çekilmesi ile pek çok banka iflas etmiştir. Akabinde kriz İngiltere'ye de sıçramıştır (Güran, 1991: 167-168).

İngiltere ulusal parasının aşırı değerlenmesi ve sermaye malları ile üretimdeki teçhizatlarının yaşanması ile karşı karşıya kalmıştır. Bu durum ise uluslararası ticarete ayak uyduramama ve işsizliğin artması ile sonuçlanmıştır. Böylece İngiltere'de ihracat her geçen gün azalırken ithalat artmıştır. Fransa, Almanya ve İngiltere'ye kıyasla 1929 krizinden daha az etkilenmiştir. Çünkü Fransa daha az endüstrileşmiş dolayısıyla daha az kredi kullanmıştır (Bulut, 2003: 80).

İngiltere'de İşçi Partisi hükümeti, Keynes başkanlığında bir komisyon kurmuştur. Bu komisyonda ülke içinde yatırımların arttırılması, ihracata prim verilmesi, ithalatın kontrol edilmesi ve gümrüklerin yükseltilmesi önerilmiştir. 1930 yılında yürürlüğe konulan konut kanunu ile 3 yıl içerisinde ülkedeki inşaat faaliyetleri %70 arttırılmıştır. 1931 yılında İngiliz parasının altınla eşliği kaldırılarak İngiliz

<sup>5</sup> Yeni Görüş



parasının değeri %30 düşürülmüştür. Nitekim İngiliz parası, dolar ve franka göre daha yüksek değerlendirilmiş olmasından kaynaklanan baskıyı üzerinden atmıştır. Böylece İngiltere ihracatını artırmaya ve ithalatını azaltmaya yönelik bir adım atarak buhranın etkilerinden kurtulmaya çalışmıştır (Tekeli ve İlkin, 1977: 17). Nitekim İngiltere liberal geleneklerine rağmen korumacılığı ve doğrudan devlet müdahalesini sahiplenen ilk ülke olmuştur (Gazier, 2018: 97).

Krizden en çok etkilenen ülkelerden biri de Almanya olmuştur. Almanya Birinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika ve İngiltere'den kredi alarak ekonomisini canlandırmaya çalıştığı için kredilerin kesilmesiyle üretime ara vermek zorunda kalmıştır. Bunun sonucunda tüketim azalmış, işsizlik artmış ve ihracat yavaşlamıştır (Bulut, 2003: 79).

Almanya'da 1929 Dünya İktisadi Krizinden sonra siyasal iktidar değişmiş ve Hitler yönetime gelmiştir. Hitler sahip olduğu ideoloji farkına rağmen 1933 yılından sonra "New Deal" politikasına benzerlik gösteren devlet müdahalesi uygulamalarına yer verilmiştir. Nazi Hükümeti uyguladığı istihdam politikalarıyla 1933-1934 yılları arasında işsizliğin 6 milyondan 2,6 milyona düşmesini sağlamıştır. Ayrıca yapılan planlar ile ekonomiyi canlandırmak hedeflenmiştir. İlk planda (1933-1936) büyük bayındırlık yatırımları yapılarak dönemdeki işsizliğin önüne geçmek hedeflenmiştir. Hükümet ücretleri düşük tutarak sanayici kârlarının, tekrardan yatırımlara akmasını sağlamıştır. 1937 yılından itibaren başlayan ikinci planda ise toparlanan ekonominin, silahlanmada ülkenin kendi kendine yeteceği bir savaş ekonomisine dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Hitler yönetiminde, devlet ve işverenler arasında sıkı iş birlikleri oluşturulmuş, devlet monopollerini kurulmuş, diğer monopollerle iş birliği sağlanmıştır. Ülkedeki doğal kaynaklar harekete geçirilmiş, kömür ve demir üretimi hızlandırılmış, barış ortamı olmasına karşın savaş araçları üretimine oldukça önem verilmiştir (Bulut, 2003: 84).

İtalya da benzer şekilde bunalımın etkilerini azaltmak için devlet müdahalesine başvurmuştur. Kriz, İtalya'da özellikle sanayide etkisini göstermiş ve sanayi ile ortaklıkları bulunan bankalar iflasın eşiğine gelmiştir. Bunun sonucunda ise bankaların sanayi paylarını devlet satın almıştır. Ayrıca işsizliğin engellenmesi için devlet müdahaleleri olmuştur (Kuyucuklu, 1985: 277).

Almanya ve İtalya'nın ve hatta Japonya'nın ortak özelliği askeri otoriteler altında sanayileşmeleri ve kendi kendine yetebilme hedefinin kararlı bir şekilde benimsenmesidir. Japonya'da işçilerin statüsünde herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır ancak Almanya ve İtalya'da durum aynı şekilde seyretmemiştir. İtalya'da sendika korporatizmine karşılık Almanya'da işveren ve işçi örgütlerinin hepsi kaldırılmıştır ve ekonomik hayatta yer alan herkesin içinde olduğu "Çalışma Cephesi" kurulmuştur. Nitekim bu totaliter yöntemler sayesinde dev boyutlara ulaşan işsizliği Almanya kolayca yenmiştir (Gazier, 2018: 103).

### **1929 İktisadi Krizi ve Bazı Asya Devletleri**

1929 krizi her şeyden evvel sanayi ile alakalı ve batıya özgü bir niteliktedir. Nitekim buhran yıllarında Çin zaten iç savaşı ile ilgilenmektedir. Hindistan ve benzeri uluslar bağımsızlıklarını henüz elde etmişlerdir. Buna rağmen gelişmemiş veya gelişmekte olan Afrika ve Latin Amerika ülkeleri de ticaretlerine olan etkisinden dolayı krizden oldukça etkilenmişlerdir (Gazier, 2018: 109). Sanayileşmenin payının düşük olduğu Yeni Zelanda gibi diğer ülkeler bu ekonomik krizden çok fazla etkilenmemişlerdir (Gazier, 2018: 14).

1929 Dünya İktisadi Krizinden en az etkilenen devlet 1917 yılında Bolşevik ihtilali sonucunda kapitalizmden ayrılan Sovyetler Birliği olmuştur. 1929-1936 yılları arasında Avrupa ülkelerinde büyük bir ekonomik bunalım söz konusu iken Sovyetler Birliği'nde sanayii ciddi oranda büyümüştür ve işsizlik yok sayılabilecek seviyelere inmiştir. Böylece planlı ekonomiyi uygulayan Sovyetler Birliğinin ekonomik sistemi bunalımla birlikte Avrupa tarafından incelemeye başlanmıştır (Bakırtaş ve Tekinşen, 2004: 90-91). Benzer şekilde Cumhuriyetin kuruluşundan beri yakın ilişkiler tesis edilen SSCB'ne karşı Türkiye'de de sempati artmaya başlamıştır (Boratav, 1982: 100).

Bütün dünya krizle mücadele ederken Sovyetler Birliği'nde sanayi üretim hacmi üç kat artmıştır, işsizlik herhangi bir sorun olarak meydana çıkmamıştır. Böylece başta Nazi Almanya'sı olmak üzere birçok ülke büyük buhranı takip eden süreçte Sovyetler'in uyguladığı gibi planlı ekonomi ve kalkınma planlarına ilgi duymuştur. Burada dikkat edilmesi gereken husus, Sovyetler Birliği'nin ekonomisinin ilkel ve basit yapıda oluşudur (Hobsbawm, 2014: 128).

1923 Tokyo depremini ve 1927 bankacılık krizinin etkilerini henüz atlatamamış Japonya, 1929 Dünya İktisadi Krizi ile hafif bir sarsıntı yaşamış olsa da diğer ülkelere nazaran hafif atlatmıştır (Gazier, 2018: 14). Japon ordusunun deniz ve kara kuvvetleri arasındaki çatışmalar da bu dönemde başlamıştır. Japonya'da artan aşırı milliyetçi siyasi akım, kara kuvvetlerini de etkisi altına almıştır. Batılı güçlerin 1929 krizi ile oldukça meşgul olmaları sonucu, Japonya rahatça Mançurya'yı işgal etmiştir ve hatta bu olay kimi tarihçilere göre İkinci Dünya Savaşı'nın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ekonomide devlet müdahalesini etkin kılan Japonya, kısa sürede ekonomiyi canlandırmıştır. Dönemin Japonya Başbakanı Takahashi “Keynes'ten önce Keynesyen politikalarını uygulayan” ve “Japonya'nın Keynes'i” gibi lakaplarla anılmıştır. İyice güçlenmiş durumda olan Japon Devleti ve ordusu da, Takahashi'nin öldürülmesinden sonra, İkinci Dünya Savaşı'nda oldukça etkin bir rol oynamıştır. (Köylüoğlu, 2016). Nitekim bu süreç Japonya'nın Çin'de ilerlemesinin ardından faşist İtalya'nın Etiyopya'yı ilhakı ve ardından İspanya iç savaşı ile devam etmiştir. Bu durum da aşırı milliyetçiliklere ve kutsal benciliklere neden olmuş; Nazi ve SSCB diktatörlükleri ile de doruk noktasına ulaşmıştır (Gazier, 2018: 73).

### 1929 İktisadi Krizi ve Türkiye Cumhuriyeti

Köyleri, kasabaları ve şehirleri yakılmış; Osmanlı'dan ağır bir borç mirası üstlenmiş ve sanayide oldukça geride kalmış olan Türkiye Cumhuriyeti, ilk yıllarında düzenlenen iktisat kongresi doğrultusundaki planlamalar ile ülke kalkınmasına çare aramıştır. İlk etapta, yani 1923 yılından krizin patlak verdiği 1929 yılına kadar temel amaç özel sektör aracılığı ile serbest piyasa şartlarında bir sanayileşme politikası izlemektir. Bu dönemde devlet sadece özel sektörün gücünün yetmediği ya da karlı bulmadığı konularda devreye girecektir (Tekinsoy, 2020: 283). Hatta bu dönem bazı kaynaklarda “Liberal Dönem” olarak nitelendirilmiştir (Korum, 1982: 63-78).

1929 yılına aslında Türkiye'de gayet olumlu bir hava içinde girilmiştir. Çünkü o dönem tarımsal üretime olan güven yüksektir ve gümrük vergilerinin de artırılması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine bu dönemde Ford Motor Şirketi ile hükümet arasında bir anlaşma yapılmış ve yabancı sermayenin ülkeye yatırım yapacağı düşüncesi filizlenmiştir. Fakat tüm bu olumlu havaya rağmen 1929 krizi Türkiye ekonomisini oldukça derinden sarmıştır. Türk ekonomisi büyük oranda idame ekonomisine dayanmasına ve dünya ekonomisi ile sıkı bir ilişki içinde olmamasına rağmen kriz oldukça fazla düzeyde hissedilmiştir (Tekinsoy, 2020: 286).

1929 Dünya İktisadi Krizinin Türkiye'yi etkilemesinin en temel nedeni, tarım ürünlerine olan talebin azalması ve fiyatların düşmesidir. Çiftçilerin gelirleri düşmüş, döviz kazançları azalmış ve Türk Lirası değer kaybetmeye başlamıştır. Bu nedenle de bütçe kaynakları büyük oranda daralmıştır (Yenal, 2013: 79). Ayrıca kriz, Türkiye'de de liberal politikalara duyulan güvenin azalmasına ve bu anlayışın da ekonomi politikalarına yansımaya sebep olmuştur (Boratav, 1982: 100).

1920'li yıllarda Türk Lirası, sterline bağlı olarak serbest bir dalgalanma sisteminde kalmıştır. Henüz bir Merkez Bankası da bulunmadığı için ekonomik büyümeye koşut emisyonu dahi genişleyememiştir ve bu nedenle yabancı bankaların getirdikleri kısa vadeli krediler ekonomi genişletilmesinde kullanılmıştır. Devletin senyoraj hakkı<sup>6</sup> kapsamında para basma yetkisi ve gümrük vergisi koyma hakkı bile bulunmamaktadır. Nitekim devlet faiz hadlerini de düzenleyebilecek konumda değildir. Tüm bu zorlukların yanı sıra da Osmanlı'nın borçlarını ödeme baskısı altındadır. Bu nedenle de genç

<sup>6</sup> “Para basma yetkisine sahip kurumun, bu yetki vasıtasıyla para basarak elde ettiği reel gelir.”

Cumhuriyet'in ekonomisi dışarıdan gelebilecek her türlü etkiye oldukça açık bir durumdadır (Kazgan, 2008: 45).

Türkiye'de de bir takım etkenler 1929 krizi ile ilişkili olarak, dolaylı yoldan da olsa kambiyo krizini meydana getirmiştir. Buğday ithalatının artması, spekülâtif ithalat artışı, Osmanlı borçlarının ödenmesi ve demiryolu politikalarının yarattığı fon ve döviz talepleri ülkede kambiyo<sup>7</sup> krizinin patlak vermesine ve Türk devletinin moratoryum<sup>8</sup> ilan etmesine neden olmuştur (Kazgan, 2008: 57). Türk Devletinin içeride yaşadığı bu sıkıntılar, 1929 iktisadi krizi ile örtüşünce de özellikle 1929-1933 yılları arasında ekonomi şiddetle gerilemeye başlamıştır.

Türkiye'de özellikle 1929 yılından sonra dış ticaret rejiminde ve para kambiyo rejiminde<sup>9</sup> Osmanlı Mirası, ortaya çıkan deflasyon<sup>10</sup> içerisinde tasfiye edilmiştir ve yeni kurumlar doğmuştur. Dış ticaret açıkları, paranın dış değerinin düşmesi, kambiyonun denetimsizliği, kredi piyasaları ve dış ticaret, yabancı ticari bankaların hegemonyaları sonlandırılmıştır. 1930 yılında Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nın kurulması ile Cumhuriyet kendi emisyon<sup>11</sup> bankasını yaratmıştır. 1924 yılında sayıları 23 olan yabancı bankalardan 1933 yılına gelindiğinde 10 tane kalmıştır. Ayrıca 1930-1935 yılları arasında da 5 adet kamu ve özel olarak milli banka kurulmuştur. Bu dönemde yapılan uygulamalar “para-kambiyo sistemini yerli ve milli iradeye bağlı hale getirmek” şeklinde özetlenmektedir (Kazgan, 2008: 65).

Devlete fon aktarımının sağlanabilmesi amacıyla 1929 yılında gümrük resimleri devreye sokulmuştur. 1931 ve 1932 yıllarında da Buhran Vergisi ve Muvazene Vergisi adında yeni vergi uygulamaları başlatılmıştır. Geniş kitleler tarafından tüketilen malların vergileri devlet inhisarına alınmış ve dolaylı vergiler yoluyla fiyatlar artırılmıştır. Devletin vergiler, inhisarlar<sup>12</sup> aracılığı ile sağladığı gelirler 1927-1928 yıllarında bütçe gelirlerinin %35'i iken, bu oran 1931-1932 yıllarında %52lere kadar yükselmiştir. Vergi yükü, özellikle de tüketim malları üzerindeki, giderek ağırlaştırılmıştır (Kazgan, 2008: 68).

Türkiye'nin ilk dönemlerdeki ekonomi politikası ekonominin millileştirilmesi ve kapital birikimin artırılmasıyla sanayileşmenin sağlanması üzerinedir. Ancak ekonomi politikalarının iç dinamiği ile 1929 Dünya İktisadi Krizinin etkileşime girmesi sonucu Türkiye'de bunalım ve deflasyon sürecini meydana gelmiştir. Milli Burjuva yaratma hamlesi, inşaat, sanayi ve bankacılık sektörlerinde kendini göstermeye başlamış ve köylülerin topraklarından koparak çağdaş anlamda bir işçi sınıfı oluşturmasının yolunu açmıştır. Dışsal koşullar nedeniyle tarımsal üretimdeki düşüşün 1929 krizinin etkileri ile birleşmesi bunun en büyük nedenlerinden birisi olmuştur (Kazgan, 2008: 89). Nitekim 1929 Buhranının Türkiye'deki en sert etkilediği sektör tarım sektörü olmuştur (Bulut, 2003 87).

Türkiye Cumhuriyeti krizi atlattık için aşağıdaki hamlelerde bulunmuştur (Bulut, 2003: 89; Kazgan, 2008: 58, Parasız, 2011: 99; Yenal, 2013: 85; Tekinsoy, 2020: 288):

- Banca Commerciale Italiana'dan 1.000.000 Sterlin, Rusya'dan 2.000.000 Sterlin ve uluslararası bankalardan da 500.000 Sterlin kısa vadeli borçlar almıştır.
- 1929 tarihinde halkta tasarruf ve iktisadi fikirlerin gelişmesini sağlamak amacıyla “Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti” kurulmuştur.
- 1929 tarihinde “Menkul Kıymetler ve Kambiyo Borsaları Kanunu” çıkarılmıştır.
- 1929 yılının sonlarında korumacı gümrük rejimine geçilmiştir.

<sup>7</sup> Ticari Senet

<sup>8</sup> “Borçlunun, ödeme gücünü kaybetmesi nedeniyle borçlarının tümünü veya bir kısmını ödeyemeyeceğini ilân etmesi.”

<sup>9</sup> “Bir ülkenin dış ticareti ile ilgili yapılan ödeme ve tahsilat işlemleri ile genel döviz giriş ve çıkışlarına ilişkin olarak uygulanan kur politikaları.”

<sup>10</sup> “Genel olarak piyasada fiyatların belirli bir zaman aralığında sürekli düşüş göstermesi.”

<sup>11</sup> “Bir ülkede, kâğıt para, tahvil ve bono, hisse senetleri gibi değerlerin piyasaya sürülmesi.”

<sup>12</sup> Bir şeye tek başına sahip olma, tekel

- 1930 tarihinde Sanayi Kongresi düzenlenmiş ve bu kongrede sanayi yatırımları için devlet desteklerinin yetersiz olduğu ve bu nedenle de devletin bizzat sanayinin içinde bulunması gerektiği fikri ortaya koyulmuştur.
- 1930 tarihinde spekülasyonlara yönelik girişimleri denetim altına almak için “Türk Parasının Kıymetini Koruma Kanunu” çıkarılmıştır.
- 1930 tarihinde ihracatçılara bazı yaptırımlar getirmek amacıyla “Ticarette Tağşiş'in Men-i ve İhracatın Murakabesi ve Korunması Hakkında Kanun” çıkarılmıştır.
- 1930 tarihinde ithalatçı tüccarların denetim altına alınması için "Ticaret Mukavelesi ve Modüs Vivendi Akdetmeyen Devletler Ülkesinden Türkiye'ye Yapılacak İthalata Memnuiyetler veya Tahdid veyahut Takyitler Tatbikine Dair Kanun" çıkarılmıştır.
- Döviz piyasası sıkı bir biçimde devlet kontrolüne alınmıştır.
- Merkez Bankası niteliğinde bir emisyon bankası kurulmuştur.
- Döviz piyasasının yanında devletin para piyasasında etkinliğini sağlamak amaçlanmıştır.
- 1931 yılında ekonomik krizin Türk tarımına etkilerini, ülkenin tarımdaki problemlerini ortaya koymak ve bunlara çözüm yolları aramak amacıyla Ziraat Kongresi düzenlenmiştir.
- 1931 yılında çıkarılan kanun ile birlikte ithalat kontenjanları uygulanmaya başlatılmıştır.
- 1931 tarihinde krizin bütçe üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için “İktisadi Buhran Vergisi” yürürlüğe konulmuştur.
- 1932 yılında Fransa ile kliring anlaşmalı<sup>13</sup> uygulanan ticaret diğer ülkelerle de yaygınlaştırılmıştır.
- 1932 yılında bütçe açığını kapatmak için “Muvazene Vergisi” yürürlüğe konulmuştur.
- 1933 yılında sanayileşmeyi özendirici bir yasa ve Türk devletçiliğinin simgesi olacak olan Sümerbank'ın kuruluşu kabul edilmiştir.
- Dış borçları ödeme işlemleri ertelenmiştir.
- Tütün gibi ürünlerin ekimine sınırlama getirilirken buğday gibi ürünlerin ekimine destekler verilmiştir.
- Tarım Satış Kredi Kooperatifleri kurulmasına devlet önayak olmuştur.
- Yabancı uyrukluların küçük sanat işleriyle uğraşmaları yasaklanmış; bu alan Türklere bırakılmıştır.
- 1935 yılında Maden Tektik Arama Enstitüsü kurulmuştur.

Bir takım iç nedenlerin de etkisiyle, özellikle de 1929 krizinden sonra tüm dünya gibi Türkiye’de de devletçilik politikaları önem kazanmaya başlamıştır. Kamu harcamaları 1933 yılından 1938 yılına kadar %166.3 oranında artmıştır (Yaşa, 1980: 573). Ancak Türkiye’de uygulanan devletçilik, tamamen kendine özgü koşul ve ilkeler üzerinde gelişmiştir (Bulut, 2003: 91). Türk devletçiliğinin ilk somut örneği de 1933-1938 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı’dır. Sanayi Planı çok hızlı bir biçimde uygulamaya geçirilmiş ve sadece 2 yıl içerisinde 10’dan fazla büyük fabrikaların temelleri atılmıştır (Yenal, 2013: 86).

Türkiye, uygulamış olduğu politikalar sayesinde 1929 krizinden oldukça fazla etkilense de nispeten diğer devletler kadar etkilenmeden çıkabilmiştir. Bunda elbette devlet sanayilerinin kurulması ve yatırımların artırılmasının etkileri vardır. 1930-1940 yılları arası Türkiye’deki gayri safi milli gelir toplamda %58.4’lük; kişi başına da %29.1’lik bir artış göstermiştir (Manisalı, 1980: 86). Ancak yine de büyük buhranın etkisi ile tarımsal ürünlere olan talebin azalması, fiyatların düşmesi, ihracatın ve ithalatın düşmesi nedeniyle Türkiye krizden fazlasıyla etkilenmiştir. Yine de bu süreçte dünyadaki ticaret hacminin daralması nedeniyle Türkiye’nin dünya ticareti içerisindeki hacmi artmıştır (Alkin, 1980a: 340). Ayrıca dış kredilere ve finansmanlara bağlı olan Türkiye’de, 1929 krizi ile birlikte yaşanan kaynak bulma sıkıntısı nedeniyle çok sayıda yerel, mahalli ve tek şubeli bankalar açılmıştır (Alkin, 1980b: 469).

Nitekim Türkiye’ye iktisadi ve siyasi açıdan birçok etkisi bulunan 1929 Dünya İktisadi Krizinin en önemli sonuçlarından birisi, Türkiye’de devletin ekonomik hayata doğrudan katılması yani

<sup>13</sup> “Ülkeler arasındaki iki yanlı ticaret anlaşmalarının temelde malla ödemeyi öngören bir türü”

“devletçilik” prensibinin benimsenmesi olmuştur (Işık ve Duman, 2012: 88). Nitekim Türkiye ekonomisinde devletçilik ilkesinin ilanı, 1930 yılında İsmet İnönü tarafından “mutedil<sup>14</sup> devletçi” ifadesini kullanması olarak kabul edilmektedir (Turan, M., 2002: 387). Toplumun ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gereği sonucu devlet ekonomik, sosyal ve kültürel alana yayılmış; bunun sonucunda da devletin yetkileri ve gücü artmıştır. Çeşitli yazarlar Türkiye’nin devletçiliğini farklı açılardan değerlendirmiştir. Örneğin “Thornburg’a göre devlet sosyalizminin aşırı bir ifadesi; Lewis’e göre asker ve bürokratların batı ve kapitalizm karşıtı hislerinin canlanması; Herslag’a göre köklü ve ideolojik bir unsurdur” (Tekinsoy, 2020: 294).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

1929 Dünya İktisadi Krizi, ekonomik düşünceler üzerinde olduğu kadar siyasi ve kamusal düşünceler üzerinde de değişimler meydana getirmiştir. 1930-1931 yılları arasında 10 ülkede askeri darbe neticesinde hükümet ve rejim değişmiştir. 1930’lu yılların bunalımlı günleri başta Avrupa’da olmak üzere faşist-otoriter rejimlerin hızla yayıldığı ve yeniden savaş hazırlıklarının hızlandığı bir dönem olmuştur (Kazgan, 2008: 43). Hobsbawm, 1929 krizi eğer gerçekleşmemiş olsaydı belki de Roosevelt ve Hitler gibi liderler ortaya çıkamayabileceğini ve Sovyetler Birliği’nin kapitalizmin rakibi olarak görülmeyebileceğini iddia etmiştir (Hobsbawm, 2014: 113).

Kriz sonrası süreçte devletin oldukça fazla güçlenmesi ve müdahalecilik anlayışının artması sonucu, piyasadan devletin tasfiyesi ve şirketlerin kontrolünün sağlandığı bir anlayışı savunan neoliberalizm anlayışı hızla dünyaya yayılmıştır. Özellikle ABD’de Reagan ve İngiltere’de Thatcher’in başlattığı “yeni sağ” akımı ile birlikte devletler hızla küçültülmüş ve organizasyon yapıları elden geçirilmiştir. Bu neoliberal uygulamalar da kamu yönetimine “Yeni Kamu Yönetimi” anlayışı olarak yansımıştır (Turan, E. 2015: 42). Devlet ekonomiden çekildikçe piyasa tamamen rekabetçi olmuştur. Bu da bazı karşıtları tarafından “Vahşi kapitalizm” olarak adlandırılan ekonomik liberalizmin çıkış noktasını oluşturmuştur (Kışlalı, 2018: 105). Nitekim Keynes’in politikaları her ne kadar devletleri ve devletçi anlayışı güçlendirse de, kapitalizmin aleyhine bir süreç işlememiş; aksine kapitalizm bu krizden daha da güçlenerek çıkmıştır.

Kısaca 1929 Dünya İktisadi Krizi, Birinci Dünya Savaşı’nın; İkinci Dünya Savaşı da, 1929 Dünya İktisadi Krizinin en büyük sonuçlarından birisi olmuştur. 19. Yüzyılda Adam Smith’in fikirleri ışığında kabul edilen liberal ekonomi politikaları ve klasik iktisatçıların fikirleri, 1929 krizinin çözümü sürecinde yetersiz kalmışlardır. Bunun üzerine Keynes tarafından devletin sahaya inmesi ve kontrolü eline almasına yönelik politikalar önerilmiş ve dünyanın çoğunda da bu öneriler kabul görmüştür. Ancak ipleri eline alan devletler fazlasıyla büyümüş, güçlenmiş ve giderek otoriter yapılara dönüşmeye başlamışlardır. Örneğin Keynes’in bahsettiği ekonomide tam istihdam hedefine ilk ulaşan Almanya, İkinci Dünya Savaşı’nda başrolü üstlenmiştir. Sadece Almanya’da değil dünyanın her yerinde gerek demokratik gerek antidemokratik yöntemlerle iktidara faşist, otoriter ve baskıcı yönetimler idareyi ele almışlardır. Aşırı devletleşme ve otoriterleşme de aşırı bir milliyetçilik, ırkçılık ve hatta şovenizmin temellerini atmış ve bu da dünyanın yaşadığı en kanlı olaylardan birisi olan İkinci Dünya Savaşı’nın patlak vermesinin nedenlerinden biri olmuştur. İkinci Dünya Savaşı’nın ardından ise özellikle 1950’li yıllarda otoriter rejimler etkilerini kaybetmeye başlamış, demokrasiye dönüş adımları atılmaya başlanmış ve kapitalizmin kaldığı yerden devam etmesi için çalışmalar başlatılmıştır. Bu da bir süre sonra Keynesyen politikaların eleştirilmesine, Yeni Sağ ve Neoliberal akımların güçlenmesine ortam hazırlamıştır.

Yukarıdaki paragrafta anlatılan olayların Türkiye’de nasıl cereyan ettiği incelenecek olursa: Türkiye Cumhuriyeti Birinci Dünya Savaşı’ndan henüz çıkmış ve ağır zayıflarını telafi etmeye çalışan genç bir devlettir. Küresel sisteme entegre olabilmek için kurucu ideolojinin en temel hedefi her zaman bir “milli burjuva” sınıfı yaratmak ve ekonomiyi millileştirebilmektir. İzmir İktisat Kongresi ile bu hedefler açıkça belirtilmiş ve çalışmalar yapılmıştır. Ancak bir türlü istenen seviyeye gilememiş ve 1929 yılında da iktisadi krizin patlak vermesi sonucu Türkiye’de de ekonomiyi devlet müdahil

<sup>14</sup> “İlman.”

olmuştur. Ancak Türkiye'nin kapitalist sistem içerisindeki konumu her zaman gelişmiş ülkelerden farklı konumda seyretmiştir çünkü Türkiye, Osmanlı zamanları da dahil kapitalist sisteme hiçbir zaman tam anlamıyla entegre olamamıştır. Nitekim Türk burjuvazisinin gelişim göstermeye başladığı çağ, batı burjuvazisinin emperyalist-teknelci evresinin olgunluk çağına denk gelmektedir (Şaylan, 1986: 209). Bu nedenle de 1929 krizinden diğer ülkeler kadar derinden etkilenmemiştir.

Türkiye'de de dünyadakine paralel olarak bir otoriterleşme süreci başlamıştır. Nitekim 1950 yılına kadar ülkede tek parti rejimi ile idare sağlanmıştır. 1950 yılına gelindiğinde yine dünyayla paralel olarak demokratikleşme adımları atılmış ve çok partili hayata geçilmiştir. Ekonomide liberalleşme rüzgarlarının da etkisi ile Demokrat Parti iktidara gelmiştir. Akabinde yine dünya ile paralel olarak Yeni Sağ ve Neoliberal akımları takiben Türkiye'de de bu çizgide ilerleyen Anavatan Partisi iktidar koltuğuna oturmuştur.

Özetle dünya siyaseti, iktisadi olayların etkisi ile şekillenmiş; Türkiye de genelde bu dünya siyasetinin içine dahil olmaya çalışmıştır. Bunun en temel göstergesi de Cumhuriyet'in kurulmasının ardından kurucu kadronun oldukça liberal yaklaşımlar sergilemesi ve en temel hedefinin milli bir burjuvazi sınıfı yaratmak olmasıdır. Fakat 1929 buhranı ile liberal politikaların zarar görmesi sonucu Türkiye'de aslında mecburi bir "devletçilik" politikasına geçilmiştir. 1930'lu yıllarda her ne kadar Devletçilik politikaları başlamış olsa da Kemalist kadro milli burjuvazi yaratma hedefinden hiçbir zaman vazgeçmemiştir.

İlker Parasız, 2011 yılında yayınladığı çalışmasında 1929 depresyonundan çıkmayı sağlayan politikaların Keynesçi politikalar değil sosyalist politikalar olduğunu iddia etmiştir (Parasız, 2011: 81). Nitekim sosyalist bir rejime sahip olan SSCB'nin krizden pek fazla etkilenmemesi, yine aynı şekilde kapitalizmle tam anlamıyla bütünleşmemiş ülkelerin de krizden pek fazla etkilenmemesi burada üzerinde durulması gereken bir husustur. Yine Keynes'in tavsiyelerini yayınlamasından çok önce Nazi Almanyası'nın ve Japon İmparatorluğu'nun krizin olumsuz etkilerinden kurtulmuş olmaları da bu hususta göze çarpmaktadır. Bu hususta 1929 krizi ile devletlerin merkezileştiği, otoriterleştiği ve totaliterleştiği gerçeği bu çalışmada gözler önüne serilmiştir. Hatta bunlara ek olarak bütün dünyanın kısa da olsa bir sosyalizm denemesi yaptığı ancak kapitalizmin cazibesinin buna engel olduğu fikri geliştirilebilecektir. Gerçekten krizden kurtulmayı Keynesçi politikaların mı yoksa sosyalist politikaların mı sağladığı konusu ise oldukça tartışmaya değer bir konu olarak düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktan, C. C. (2008). *Yeni iktisat okulları*. Ankara: Seçkin.
- Alkin, E. (1980a). Dış ekonomik ilişkiler (A). M. Yaşa (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ekonomisi 1923-1978* içinde (335-402), İstanbul: APA Ofset Basımevi.
- Alkin, E. (1980b). Para, kredi, banka. M. Yaşa (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ekonomisi 1923-1978* içinde (462-551), İstanbul: APA Ofset Basımevi.
- Armaoğlu, F. (1987). *20. Yüzyıl siyasî tarihi cilt: 1 (1914-1980)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bakırtaş, İ. ve Tekinşen, A. (2004). Dünya savaşları ve büyük buhran arasındaki etkileşimin ekonomi politiği. *S.Ü. SBE Dergisi*, 12(88). 83-100.
- Barışık, S. ve Barış, A. (2015). 1929 büyük bunalımı ve 2008 küresel krizinde uygulanan politikaların karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 10(1). 239-262.
- Beaud, M. (2018). *Kapitalizmin tarihi 1500-2010* (3. Baskı). F. Başkaya (Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Bilgili, Y. (2012). *Karşılaştırmalı iktisat okulları ders notları (Makro iktisadın teorik esasları)* (8. Baskı). İstanbul: İkinci Sayfa.
- Boratav, K. (1982). *Türkiye'de devletçilik*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Braudel, F. (2014). *Kapitalizmin kısa tarihi* (2. Baskı). İ. Yerguz (Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Brenner, R. (2007). *Ekonomide hızlı büyüme ve balon dünya ekonomisinde ABD'nin yeri*. B. Akalın (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bulut, M. (2003). 1929 Dünya ekonomik buhranı ve Türkiye'de devletçiliğe geçiş. *Bilig*. 26. 77-101.

- Demirel, D. (2006). Küresel ekseninde devletin yeni kimliği: Etkin Devlet. *Sayıştay Dergisi*. 60.105-128.
- Eğilmez, M. (2010). *Büyük resesyon*, 14 Ekim 2020 tarihinde Radikal: <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/mahfi-egilmez/buyuk-resesyon-992524/> adresinden alındı.
- Eğilmez, M. (2012). Kapitalizm ve üç büyük krizi, 14 Ekim 2020 tarihinde Kendime Yazılar: <http://www.mahfiegilmez.com/2012/03/kapitalizm-ve-uc-buyuk-kriz.html> adresinden alındı.
- Erbay, R. ve Hemen, B. (2019). 1929 ekonomik buhranının Türk Ekonomisi'ne etkileri ve buhran döneminde Keynesyen yaklaşım. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(3). 124-130.
- Galbraith, J.K. (2009). *Büyük Kriz 1929*. E. N. Akbaş (Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Gazier, B. (2018). *Büyük Buhran 1929 Krizi*. A. Gür (Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Guran, T. (1991). *İktisat tarihi*. İstanbul: Acar Matbaacılık.
- Heilbroner, R. L. (2013). *İktisat düşünceleri büyük iktisat düşüncülerinin yaşamları ve fikirleri* (3. Baskı). A. Tartanoğlu (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Heywood, A. (2012). *Siyaset* (6. Baskı). B.B. Özipek, B. Şahin, M. Yıldız, Z. Kopuzlu, B. Seçilmişoğlu ve A. Yayla (Çev.). İstanbul: Adres Yayınları.
- Hobsbawm, E. (2014). *Kısa 20. yüzyıl 1914-1991 aşırılıklar çağı*. Y Aloğan (Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.
- Işık, N. ve Duman, E. (2012). 1929 ekonomik buhranı ve 2008 küresel krizinin Türkiye ekonomisi üzerindeki etkileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (2)1. 73-101.
- Kazgan, G. (1993). *İktisadi düşünce veya politik iktisadın evrimi*. (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kazgan, G. (2008). *Türkiye ekonomisinde krizler (1929-2001) 'Ekonomi Politik' açısından bir inceleme* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyasal sistemler siyasal çatışma ve uzlaşma*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Kindleberger, C. P. ve Aliber, R.Z. (2014). *Çılgınlık, panik ve çöküş finansal krizler tarihi*. (2. Baskı). Ü. Şensoy (Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Korum, U. (1982). *Atatürk dönemi ekonomi politikası ve Türkiye'nin ekonomik gelişmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.
- Köylüoğlu, B. (2016). *Japonya'nın bunaluma giden yolu*, 2 Haziran 2020 tarihinde Strateji & Finans. <https://www.stratejivefinans.com/japonyanın-bunalima-giden-yolu/> adresinden alındı.
- Kuyucuklu, N. (1985). *İktisadi olaylar tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBF Yayını.
- Manisalı, Erol (1980). İktisat politikası: İlkeler ve uygulamalar. M. Yaşa (Ed.) *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ekonomisi 1923-1978 içinde* (76-106), İstanbul: APA Ofset Basımevi.
- Nere, J. (1980). *1929 krizi*. V. Toprak (Çev.), Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Parasız, İ. (2011). *1929 dünya büyük ekonomik krizi dünyada ve ülkemizde etkileri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Parlak, B. (2016). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri* (3. Baskı). İstanbul: Beta.
- Roubini, N. ve Mihm, S. (2012). *Kriz ekonomisi dünya ekonomisinin çöküşü ve geleceği*. I. Tezcan (Çev.). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Skousen, M. (2016). *İktisadi düşünce tarihi modern iktisadın inşası* (7. Baskı). M. Acar, E. Erdem ve M. Toprak (Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Şaylan, G. (1986). *Türkiye'de kapitalizm bürokrasi ve siyasal ideoloji*. Ankara: V Yayınları.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1977). *1929 dünya buhranında Türkiye'nin iktisadi politika arayışları*. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Tekinsoy, Y.E. (2020). 1929 dünya ekonomik buhranı ve Türkiye'de devletçilik politikaları. M. Turan (Ed.), 95. *yılında Türkiye Cumhuriyeti'nde siyasi, sosyal ve ekonomik hayat (1918-1938) Cilt-I* içinde. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Troçki, L. (1921). *Yükseliş ve kriz üzerine*. 12 Mayıs 2020 tarihinde Sınıf Mücadelesinde Marksist Tutum: <https://marksist.net/ceviriler/yukselis-ve-kriz-uzerine.htm> adresinden alındı.
- Turan, E. (2015). *Kamu yönetiminde reform*. Konya: Palet Yayınları.
- Turan, E. (2017). *Siyaset*. Konya: Palet Yayınları.
- Turan, M. (2002). Atatürk'ün devletçilik ilkesi: Hedef ve uygulamalar. *Kafalı Armağanı* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.

Turan, Z. (2011). Dünyadaki ve Türkiye'deki krizlerin ortaya çıkış nedenleri ve ekonomik kalkınmaya etkisi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*. 4(1). 56-80.

Ülgener, S. (2006). *Tarihte darlık buhranları ve iktisadi muvazenesizlik meselesi*. İstanbul: Derin Yayınları.

Üşür, İ. (2011). *Ekonomi politik: Zarif mezar taşları?*, 5 Haziran 2020 tarihinde Praksis: <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/010-09.pdf> adresinden alındı.

Wallerstein, I. (2016). *Tarihsel kapitalizm ve kapitalist uygarlık* (7. Baskı). N. Alpay (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Wood, E. M. (2016). *Sermaye imparatorluğu* (2. Baskı). O. Köymen (Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.

Wood, E. M. (2017). *Kapitalizmin arkaik kültürü* (3. Baskı). O. Köymen (Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.

Yardımcı, M.E., İnce, M. R. ve Ekiz, R. (2017). *1929 dünya ekonomik krizinin sebepleri ve sonuçları üzerine bir değerlendirme*, 1 Haziran 2020 tarihinde Dünden Bugüne Ekonomi Yazıları: <http://library.ecoei.org/wp-content/uploads/articles/1929-D%C3%BCnya-Ekonomik-Krizinin-Sebepleri-ve-Sonu%C3%A7lar%C4%B1-%C3%9Czerine-Bir-De%C4%9Ferlendirme.pdf> adresinden alındı.

Yaşa, M. (1980). Kamu maliyesi. M. Yaşa (Ed.), *Cumhuriyet dönemi Türkiye ekonomisi 1923-1978 içinde* (556-651). İstanbul: APA Ofset Basımevi.

Yenal, O. (2013). *Cumhuriyet'in iktisat tarihi* (4. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

## Extended Abstract

Politics is intertwined with economics and society at almost every stage. Voting behavior, party systems, social divisions and the main source of conflicts are economics. The promises of political parties in a country generally develop along economic axes such as reducing unemployment, decreasing inflation, and increasing growth. As a matter of fact, election results are generally shaped according to the economic situation of the country. In other words, politics cannot be understood without addressing economic and social developments. The effects of economic changes and events on the shaping of states, politics, social transformations, histories, geographies, constitutions and even religions are undeniable. Today's modern world system Capitalism, by its nature, lives with ups and downs. So in modern capitalism crises are standard, not exceptional. Nevertheless, it is the biased interpretation of communist and socialist writers in particular to hold capitalism responsible for all kinds of disasters to subvert all crises to the nature of the capitalist system. In other words, they portray pre-capitalist life as a smooth and peaceful world, and this is a rather erroneous and exaggerated view. The basic goal of the research is to make sense of the radical changes caused by the crisis. For this goal, first of all, the pre-crisis environment was considered and then the causes and consequences of the crisis were examined. It is aimed to explain what kind of measures the states affected by the crisis in the event of the 1929 Crisis took, how these measures affected the state structures and how the states become increasingly authoritarian, how the crisis brought about changes in the politics and administration of the world and Turkey. 1929 Crisis was recorded as the biggest economic crisis of humanity in known history. The cause of the crisis, which has caused important problems all over the world, is still not fully determined among economists. The classics attributed the cause of the crisis to the high real wages. Keynes, on the other hand, argued that the cause of the crisis was a lack of effective demand. Monetarists saw the failure of the money supply to increase in time and sufficiently as the cause of the crisis. According to the new classics, the cause of the crisis is the negative shaping of expectations. Although the 1929 World Economic Crisis emerged in the USA, it has been a case that has felt its impact all over the world. It emerged in 1929 and continued during the 1930s, and this process was named as Great Depression. The 1929 Crisis has many socio-economic consequences, but this study focused on the impact of the crisis on the states. In this context, in this study, the changes in state systems and international relations as a result of the 1929 World Economic Crisis were examined in point of the effects of the crisis. On the upshot in research, it was determined that states became increasingly authoritarian with the statist policies adopted in the world after the 1929 crisis and this caused the Second World War. In addition, the 1929 Crisis has brought about



changes in political and public ideas. Between 1931-1933, while radical right gained power in Western Europe, the left seriously lost its power. Perhaps the most fundamental and shocking consequence of the crisis was the establishment of militarist, nationalist and aggressive governments, and this world order issued an invitation to the Second World War. Between 1930 and 1931, the government and regime changed as a result of the military coup in 10 countries. The depressive days of the 1930s were a period when fascist-authoritarian regimes, especially in Europe, spread rapidly and preparations for war were accelerated again. Perhaps leaders like Roosevelt and Hitler would not have emerged and capitalism would not be seen as the rival of the Soviet Union if the crisis of 1929 has not materialized. With World War II, an endless war ideology met the needs of new imperialism. With this endless war, nation states have ceased to be the main actors. A world has emerged where non-state opponents without borders i.e. terrorists are the biggest threat. Also Turkey's which couldn't be fully integrated into the capitalist system; developments in parallel with the world in order to adapt with the world are also discussed. In addition to these, the idea that the whole world is making a short attempt at socialism, but that the appeal of capitalism prevents this, can be developed. Whether Keynesian policies or socialist policies really provide relief from the crisis is considered as a highly controversial issue. Thus, one of the main conclusions to be drawn from the research is that economics and politics should always be handled as a whole.

## **ETİK BEYAN**

Bu çalışma, klinik veya deneysel bir çalışma olmayıp insanlar veya hayvanlar üzerinde yapılmamıştır. Dolayısıyla TR Dizin'in 2020 yılında zorunlu kıldığı "etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel, insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir" kriteri kapsamına girmemektedir. Bu nedenle bu çalışma için herhangi bir etik kurul iznine başvurulmamıştır. Sorumlu yazar, Berkan GÜNGÖR'ün "1929 Dünya İktisadi Krizi, Otoriterleşen Devletler ve Türkiye'ye Yansımaları" başlıklı bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olduğunu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını; karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını; tüm sorumluluğun kendisine ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt eder.



## BEŞERİ SERMAYE, EŞİTLİK ALGISI, İSTİHDAM VE ÜLKE EKONOMİSİ İLİŞKİ ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Volkan AŞKUN\*

Ayten YAĞMUR\*\*

### ÖZ

Eğitim, her alanda olduğu üzere tüm dünyada kadınların istihdamına katılımlarında ve güçlendirilmesinde temel faktördür. Ancak eğitimin gücü kültürel ve algısal olarak ülkeden ülkeye değişmektedir. Çalışmada, eğitim-istihdam ilişkisini açıklayan beşerî sermaye teorisi ve eşitlik algısı-istihdam ilişkisini açıklayan eşitlik teorisinden yararlanılmıştır. Araştırmada Dünya Değerleri Araştırması altıncı dalgası (2010-2014) verileri kullanılarak Türkiye'nin işgücü piyasası yapısını eğitim, cinsiyet, eşitlik algısı, medeni durumun nasıl etkilediğini ortaya koymak ve eğitimin ülke ekonomisiyle ne şekilde ilişkisi olduğunu açıklamak amaçlanmaktadır. Bunun için Türkiye örnekleminde toplanan 1.605 anket üzerinden çalışmaya uygunluğu açısından 1.284 anket analizlere alınmıştır. Çalışmada lojistik regresyon ve karar ağacı analizlerinden yararlanılmış; eşitlik algısı ve eğitimin artması durumunun istihdama pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda eğitime yapılan yatırımların, ekonomiyle paralel hareket ettiği ve istihdamda oransal cinsiyet farklılığı yarattığı bulunan diğer sonuçlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Eşitlik, cinsiyet, beşerî sermaye, istihdam, lojistik regresyon

## HUMAN CAPITAL, PERCEPTION OF EQUALITY, EMPLOYMENT AND ECONOMY RELATION ANALYSIS: THE CASE OF TURKEY

### ABSTRACT

Education, as in all other areas, is a key factor in the employment and empowerment of women throughout the world. However, the power of this education varies culturally and perceptually from country to country. In this study, the human capital theory explaining the education-employment connection and the equality theory explaining the perception of equality-employment are utilized. Using the sixth wave (2010-2014) data of the World Values Survey, it is aimed to reveal how education, gender, perception of equality and marital status affect the labor market and explain how education is related to the national economy. For this sample, 1,284 out of 1,605 survey questionnaires collected from Turkey were analyzed in terms of fitness for work. In this study, logistic regression and decision tree analyses are used and it is concluded that there is a positive effect on employment in case of equality perception and education. At the same time, it is found that investments in education move in parallel with the economy and create proportional gender differences in employment.

**Keywords:** Equality, gender, human capital, employment, logistic regression

### GİRİŞ

Türkiye'de olduğu gibi dünyada kadınların eğitim kazanımlarını arttırmaya yönelik politikaların, istihdam, eşitlik algısının güçlendirilmesinde ve ekonomiyi etkilemesinde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Uluslararası literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda (Samarakoon ve Parinduri, 2015; van der Lippe ve van Dijk, 2002) kadın eğitimindeki artışı ile istihdam edilebilirliği arasında pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ancak bu sonuçların her ülke ve toplum için geçerli olduğu söylenememektedir. Örneğin Hindistan (Lahoti ve Swaminathan, 2016) ve İran (Majbouri, 2016)'da kadınların eğitim seviyeleri artmasına rağmen istihdama katılımlarında aynı paralel etki görülmemiştir. Tek bir gerçekliğin her ülke için geçerli olamayacağı bu konu, yani Türkiye'de kadınların eğitime

\* Öğr.Gör., Akdeniz Üniversitesi, Demre Dr. Hasan Ünal M.Y.O., Antalya, volkanaskun@akdeniz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2746-502X>

\*\* Dr.Öğr.Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İ.İ.B.F., Çalışma Ek. ve End. İlişkiler, Antalya, aytenyagmur@akdeniz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2138-240X>

katılımlarının istihdamla, eşitlik algısıyla ve ülke ekonomisiyle ne şekilde ilişkisi olabileceği konusu bu çalışmanın temel problemini ortaya koymaktadır.

Bir ülkenin ekonomik nitelikleriyle ilgili olarak kadınların istihdama katılımlarında, kadınların eğitimsel kazanımlarının artmasının güçlü bir etkiye neden olacağı beklentisi çalışmanın sonuçları arasındadır. Refah devleti misyonuna sahip ülkelerde, özellikle düşük eğitilmiş kadınların iş arama eğiliminin azaldığı gözlenmektedir (Bussemakers vd., 2017, s. 30). Çünkü istihdam piyasasının rekabeti, daha yüksek eğitilmiş kadınların daha fazla tercih edilmesine neden olmaktadır.

Önceki çalışmalar (Dollar ve Gatti, 1999; Hill ve King, 1995; Klasen, 2002; Dücan ve Polat, 2017; Kutluay ve Şahin, 2017; Serel ve Özdemir, 2017) eğitimdeki cinsiyet farklarının veya kadın istihdamının ekonomiye etkisi konularını kavramaya yardımcı olacak kapsamlı bilgiler sağlamıştır. Ancak araştırmalarda eğitim, eşitlik algısı, istihdam ve ekonomik etki konularını iç içe alarak farklı disiplinleri kapsayan bakış açısı yer almamaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların daha sistematik süreçleri ne ölçüde etkileyeceği açık bir soru olarak kalmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilecek sonuçlar sadece eğitimin istihdama, istihdamın ekonomiye ilişkisi değil, aynı zamanda modernleşmenin içinde barındırdığı eşitlik algısının da ne şekilde bir ilişkisi olduğunu gösterecektir. Bu aslında istihdam ve ekonomik dinamikleri anlamada gelecek planlaması yaparken önemlidir.

Bu çalışma, çok yönlü bakış açısıyla eğitim, cinsiyet, yaş, medeni durum gibi demografik değişkenler ve kişilerin eşitlik algısı ile istihdam durumu arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ve aynı zamanda bu ilişkinin ülke ekonomisine nasıl bir yansıması olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu ilişkileri ortaya koyarken beşerî sermaye teorisi ve eşitlik teorisinden yararlanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır;

1. Eşitlik algısı ile istihdam durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Eğitim seviyesi ile istihdam durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Medeni durum, yaş ve cinsiyet değişkenleri ayrı ayrı istihdam durumunu ne şekilde etkilemektedir?
4. Eğitime yapılan harcamaların ülke ekonomisiyle ve istihdamla ilişkisi ne şekilde oluşmaktadır?

## LİTERATÜR

Genel olarak araştırmalar (Blossfeld vd., 2015; van der Lippe ve van Dijk, 2002) kadınların eğitimsel kazanımlarının yaşamların bir evresinde mutlaka işe alınmalarına yarar sağlayacağı görüşündedir. Bu eğitim-istihdam ilişkisinin ardında yatan mekanizmaların tam olarak anlaşılması, ülkelerin ekonomik geleceği açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu ilişki açısından iki teori öne çıkmaktadır. Bunlar; beşerî sermaye teorisi ve eşitlik teorisidir.

Dünyada 1950'lerde fiziksel sağlık, çalışma yeteneği ve toprak, temel üretim faktörleri olarak kabul edilirdi (Mincer, 1962, s. 53). Schultz (1961), geleneksel üretim faktörleri tarafından açıklanmayan faktörü beşerî sermaye olarak ve daha sonra bireyi eğitim ve öğretimden edindiği bilgi ve beceriler olarak tanımlamıştır. Becker (1964) ilk önce beşerî sermayeyi teorik olarak geliştirmiş ve Schultz'un eğitime verdiği vurgunun yanı sıra, bir bireyin eğitime yapılan yatırım kadar ek gelir elde ettiğini de görmüştür. Daha sonra beşerî sermaye üzerine yaptığı çalışmada, istihdam ve kazançları vurgulamıştır. Becker(1993), ekonominin, beşerî sermayesine yapılan eğitim ve öğretim gibi yatırımların istihdama ve kazanca nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Son dönemde ise Fitz-enz (2000), beşerî sermayenin yarattığı verimlilik ve etkinlik üzerine odaklanmıştır. Kısacası, bir bireyin beşerî sermayesi öğrenme kabiliyeti, üretim ile ilgili diğer kaynaklar kadar önemlidir (Lucas, 1990, s. 93). Beşerî sermaye teorisinde, insanlar verimlilik için kaynak olarak kabul edilir, bu nedenle insan kaynaklarına yatırım için eğitim ve öğretimin kazanılması gerekir. Beşerî sermayenin alanı ve çeşitliliği, bireyin bilgileri anlama, hareket etme ve kişilerarası iletişimde bulunma yeteneğini etkiler. Coleman'a göre (1990, s.23), bir kişinin beşerî sermayesi, kişinin becerileri ve yetenekleriyle yakından ilgilidir. Dolayısıyla

beşerî sermaye, eğitim yatırımlarına ek olarak, iş tecrübelerinin artırılması ve işgücü piyasasında etkin bir şekilde kullanılabilir iş becerilerinin geliştirilmesi ile ilgilidir (Becker, 1964, s. 14). Aynı şekilde, beşerî sermaye üretken sonuçlar yaratma kabiliyeti ile yakından ilişkili olduğu için daha fazla yetenek, beceri ve kapasiteye sahip bir bireyin işgücü piyasasında daha avantajlı bir konumda olması beklenmektedir.

Beşerî sermaye teorisinin çekirdeği, okullardan formal ya da informal eğitim almayı kabul ederek ya da iş deneyimini geliştirmek adına işgücü piyasasında iş başında eğitim yoluyla yetkinlikleri arttırmak için bireysel gelişimi ifade eder (Becker, 1964). Sonuç olarak bu şekilde bireysel gelişim ve gelirdeki artış gerçekleşecektir. Pek çok beşerî sermaye yatırımları arasında, eğitim hem temel araç hem de beşerî sermaye birikiminin en önemli bir faktörü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle beşerî sermaye, eğitim ve nüfus kalitesinin iyileştirilmesi yoluyla, modern toplumda ekonomik büyümenin desteklenmesinde önemli bir rol oynaması muhtemeldir.

Diğer öne çıkan teori eşitlik algısına bakıldığında ise bir toplumun eşitlik algısı, bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Eşitlik teorisyenleri (Homans, 1961; Walster vd., 1978), insanların sosyal faydalarını en üst düzeye çıkarmaya çalıştıkları konusunda hemfikirlerdir. Bir grup insan, kaynakları paylaşmak için adil bir sistem geliştirerek kolektif sonuçlarını maksimize edebilir. Böylece, gruplar üyelerini eşit davranmaya teşvik eder. Yani, tüm katılımcıların eşit göreceli faydalar kazanmasına çalışırlar. Diğer yandan eşit davranan üyeleri ödüllendirir ve eşit davranmayan üyeleri cezalandırırlar. Sosyalleşmiş insanlar kendilerini adaletsiz durumlar içinde bulduğunda ise sıkıntı yaşarlar ve bu sıkıntıyı azaltmak için ya gerçekten eşitlik durumlarını geri almaya çalışırlar ya da psikolojik anlamda eşit olduklarını varsayarlar (Hatfield vd., 1979, s.104). Bu bağlamda Bianchi vd. (2000), 3.016 erkek ve 3.724 kadın katılımlı 30 yıllık boylamsal verilerden elde ettikleri sonuçlara göre eşitlik algısının yüksek olmasının, cinsiyet eşitsizliğini azalttığını ve ev işlerinde kişilerin ortaklaşa hareket ettiğini göstermektedir. Ülke düzeyinde bakıldığında, toplumsal eşitlik algısı işgücü piyasası, eğitim ve politikadaki kadınların durumuyla bağlantılıdır. Eşitlikçi tutumlar arttıkça, kadınlar işgücüne katılımlarını (Nordenmark, 2004), yüksek öğrenimin payını ve ulusal meclislere katılımlarını arttırmaktadır (Paxton ve Kunovich, 2003). Kadınların artan eğitimi, daha fazla kadının siyasal iktidar pozisyonu kazanmasına da izin verebilir. Reynolds'a göre (1999), kadınların siyasi temsilindeki ülkeler arası çeşitliliğin büyük bir bölümünün, üniversite mezunu kadın sayısı ile açıklanabileceğini göstermektedir. Kadınlar büyük oranda parlamento oluşturduğunda, bu kadınlara ve çocuklara yarar sağlayan daha fazla politikaya yol açmaktadır.

Avrupa Birliği (AB)'nin 2019 yılında yayınladığı raporda istihdam, maaş veya emekli aylığı arasındaki cinsiyet farklarının kapatılmasının sadece eğitim yoluyla olmadığı belirtilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri sosyal olarak inşa edilmektedir ve yavaş ilerleyen bu süreç, zaman içinde cinsiyet farklarının devam etmesine neden olmaktadır. Mevcut görevler üzerine AB komisyonu, sosyal davranışlarda değişimi teşvik eden, ısrarlı kalıplaşmış baskılarla karşı karşıya gelecek, kadınların ekonomik bağımsızlığını güçlendirecek ve karar vermede güçlendirmeyi sağlayacak önlemlerin alınması için sürekli çaba içinde olduklarını belirtmektedir (European Union, 2019, s. 4).

Hem erkekler hem de kadınlar için yüksek istihdam oranlarının sağlanması her ülke ekonomisi için kilit hedeflerdendir. Cinsiyetler arasındaki istihdam farkını azaltmak eşitlikçi ve sürdürülebilir bir ekonomi için önemlidir. Daha yüksek bir eğitim seviyesi, daha yüksek ortalama ücretlerle ilişkilendirildiğinde bunun cinsiyet ücret açığını azaltmada ve istihdam eşitliğinde olumlu bir etkisi vardır. Cinsiyet istihdam açığı ve daha kısa çalışma ömürleri, kadınlar ömürleri boyunca erkeklerden daha az kazanmalarına neden olmaktadır. Bu, yaşlılıkta daha düşük emekli aylıkları ve daha yüksek bir yoksulluk riski ile sonuçlanmaktadır.

Cinsiyet eşitliği ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkilere işaret eden literatürde çok sayıda çalışma yer almaktadır. Örneğin, Goldin (1995) ekonomik kalkınma ile kadınların işgücüne katılımı arasındaki ilişkiyi bir kitap bölümünde çalışarak bu alana güçlü bir etki sağlandığı gözlenmektedir. Tam (2011) aynı konu özelinde 1950-1980 yılları arasında 134 ülkenin verisini kullanarak çalışmış ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin zamanlar arasında devam ettiğini göstermiştir. Diğer yandan Klasen ve

Lamanna (2009), 1960-2000 yılları arasında Orta Doğu, Kuzey Afrika, Sahra Altı Afrika ve Güney Asya büyüme, eğitim, istihdam verilerini kullanarak eğitim ve istihdamdaki cinsiyet farklarının ekonomiye etkisini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Gaddis ve Klasen (2014) yaptıkları çalışmayla, kişi başına GSYİH ile kadın istihdamı arasında ikna edici ampirik bir kanıt bulunmadığını, ancak yapısal değişimin, kadın istihdamının geniş ölçüde ilişkili olduğu ortaya koymuşlardır. Bu alanda yapılan farklı çalışmalar (Lechman ve Kaur, 2015; Klasen, 2019) ise kadın istihdamı ve ekonomik büyüme arasında farklı bulguları ortaya koymaktadır.

Ekonomi, istihdam, eşitlik algısı konuları doğası gereği çok boyutlu olmakla birlikte tek bir sonucun var olması ihtimali oldukça düşüktür. Bu bakış açısıyla çalışmada kullanılacak veri, yöntem, bulgular ve analizler ele alınacaktır.

## YÖNTEM

Dünya Değerler Araştırması (WVS) küresel bir projedir. 1981'den başlayarak, WVS birçok ülkede ulusal olarak temsili örneklere ortak bir anket uygulamaktadır. 2010 -2014 yılları arasında verilerinin toplandığı altıncı WVS dalgası bu çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada, Türkiye örneklemini üzerinde toplanan 1.605 anket üzerinde değerlendirme yapılmıştır.

### *Bağımlı değişken*

İstihdam durumu için iki boyutlu bir gösterge değişkeni oluşturulmuştur. Veriler, o anda çalıştıklarını (tam zamanlı, yarı zamanlı veya serbest meslek sahipleri olarak) bildirenler, çalışmadıklarını bildirenler (ev hanımları dahil) şeklindedir. Çalışmada öğrenci ve emekli olanların verileri çıkarıldığında toplamda 1.284 anket değerlendirmeye alınmıştır.

### *Bağımsız değişkenler*

İlgi alanımız cinsiyete ilişkin değerlerin istihdam etkisine aracılık edip etmemesidir. Toplumun kendi değerlerini içeren modeller aynı zamanda ülkedeki kadınlar arasındaki ortalama puanı da içerir. Eşitlik Algısı Ölçeği, WVS'deki cinsiyet ideolojisi konusundaki sekiz maddeden oluşturulan bir ölçektir. Bu ölçeği farklı bir tanımla Abdelhadi ve England (2019), 47 farklı ülkeden 25.471 kadın katılımcının yer aldığı çalışmalarında kullanarak 0,65'lik bir Cronbach alfa değeri bulmuşlardır. Bu çalışmada da bu değere yakın bir değer olan 0,62'ye ulaşılmıştır. Katılımcılara belirtilen ifadelere ne kadar katıldıkları sorularak eşitlik algıları ölçülmektedir: (1) “Ülkede, eğer insanlar iş bulamıyorsa, çalışmak kadınlardan çok erkeklerin hakkıdır”; (2) “Eğer bir kadın, kocasından daha fazla para kazanıyorsa, bu durum evlilikte sorunlara yol açar”; (3) “Bir işte çalışmak, kadının bağımsız bir birey olabilmesinin en iyi yoludur”; (4) “Dışarıda çalışan bir annenin çocukları bundan zarar görür”; (5) “Genelde, erkekler kadınlardan daha iyi siyasi lider oluyorlar”; (6) “Üniversite eğitimi, kız çocuktan çok erkek çocuk için önemlidir”; (7) “Genel olarak, erkekler kadınlardan daha iyi şirket yöneticisi oluyor”; (8) “Ev kadını olmak da, çalışmak ve para kazanmak kadar tatmin edici bir şeydir” (ters kodlama). Her madde için yanıt seçenekleri *kesinlikle katılıyorum*, *katılıyorum*, *katılmıyorum* ya da *kesinlikle katılmıyorum* şeklindedir. Puanlama, dört yanıt sunan maddelerde *kesinlikle katılmıyorum*= 1, *katılmıyorum*= 0,66, *katılıyorum*= 0,33 ve *kesinlikle katılıyorum* = 0, üç yanıt sunan öğelerde, *katılmıyorum*= 1, *arasındayım*= 0,5 ve *katılıyorum*= 0 şeklindedir. Böylece, her madde daha eşitlikçi görüşlere işaret eden daha yüksek sayılarla 0'dan 1'e ölçeklendirilmiştir. Daha sonra her bireye yukarıdaki maddelerdeki puanlar toplanıp 8'e bölerek Eşitlik Algısı Ölçeği oluşturulmuştur.

Tablo 1'de çalışmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerini gösterilmektedir. Buna göre 717 kadın (%55,8) ve 567 erkek (%44,2) çalışmada yer alırken, yaşta beş grupta kullanılarak tüm modellere bir dizi gösterge değişkeni olarak dahil edilmiştir. Buna göre gruplar 18-25, 26-35, 36-50, 51- 65, 65 ve üzeri şeklindedir. Çalışmaya ağırlıklı olarak 26-35 (%35,5) ve 36-50 (%35,2) yaş gruplarının katıldığı gözlenmektedir. Diğer yandan ilköğretim (%38,4), ortaöğretim (43,4) ve yükseköğretim (%18,2) eğitim düzeyi şeklindedir. Medeni durumu ise bir kişinin evli (ya da beraber

yaşayan – 906 kişi), daha önce evli (yani dul veya boşanmış – 90 kişi) veya bekar (288 kişi) olup olmadığına ilişkin üç gösterge bulunmaktadır.

Çalışmada, istihdam durumu bağımlı değişkenin iki düzeyli kategorik olması ve bağımsız değişkenlerin kategorik, sıralı veya sürekli olması, örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve diğer regresyon modellerindeki temel varsayımların karşılanması gerekmektedir. Diğer yandan araştırmadaki çalışma durumu kategorik bağımlı değişkeninin tahmin edilmesiyle grup üyelerini yorumlayabilmek ve bağımlı (çalışma durumu), bağımsız değişkenler (cinsiyet, eşitlik algısı, eğitim, medeni durum, yaş) arasındaki olası ilişkiyi araştırmak adına bu analiz tercih edilmektedir. Bağımlı değişken olarak alınan istihdam durumu ve beş adet bağımsız değişkeni incelemek adına lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz SPSS22 programı ile gerçekleştirilirken kayıp veri olmamasından ötürü veri silmeye gerek duyulmamıştır.

**Tablo 1.** Demografik değişkenler

Cinsiyet		Yaş					Toplam
		18-25	26-35	36-50	51-65	65>	
Erkek	<b>Eğitim</b> İlköğretim	11	26	60	17	4	118
	Ortaöğretim	62	125	107	11	0	305
	Yükseköğretim	33	69	39	3	0	144
	<b>Toplam</b>	106	220	206	31	4	567
Kadın	<b>Eğitim</b> İlköğretim	19	83	143	85	45	375
	Ortaöğretim	53	106	80	11	2	252
	Yükseköğretim	18	47	23	2	0	90
	<b>Toplam</b>	90	236	246	98	47	717
<b>Genel Toplam</b>		<b>196</b>	<b>456</b>	<b>452</b>	<b>129</b>	<b>51</b>	<b>1.284</b>

İnsanların bir eylem rotası belirlemek veya istatistiksel bir olasılık göstermek için kullandıkları karar ağacı sınıflandırması çalışmada RapidMiner 9.5 yazılımı ile kullanılmaktadır. Karar ağacının her bir kolu olası bir kararı, sonucu veya reaksiyonu temsil eder. Ağacın en uç noktasındaki dalları ise nihai sonuçları temsil eder. Genellikle karar ağacı sınıflandırma algoritmasını bağımlı değişkenin iki kategorik olması durumunda tercih edilmektedir (Kotu ve Deshpande, 2015, s.64).

## BULGULAR

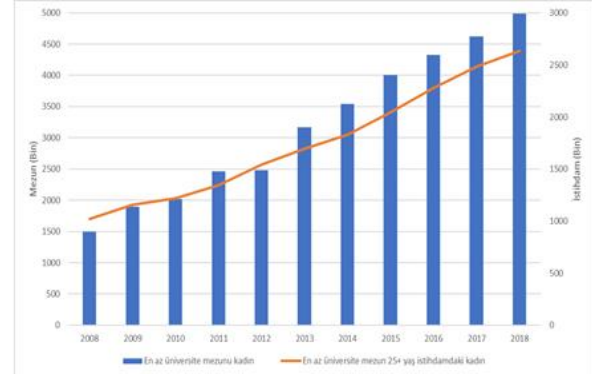
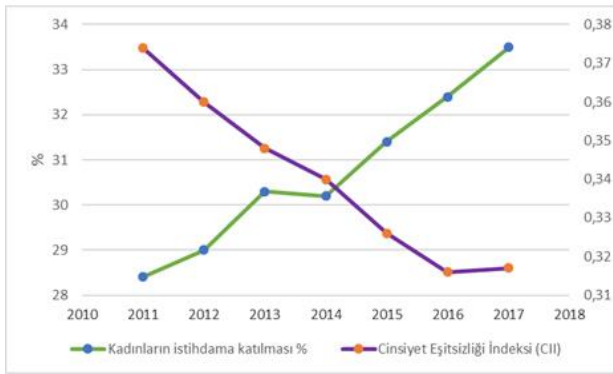
Çalışmanın ilk bulgusu, sabitinde tüm bağımsız değişkenleri içeren model  $\chi^2(5, N=1.284) = 786,791$  ( $p < .05$ ) değerine ilişkin anlamlı bir sonuç çıkmasıdır. Buna göre bağımlı değişken çalışma durumu ile bağımsız değişkenler eşitlik algısı, cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim arasında ilişkinin varlığı söz konusudur.  $\chi^2$ 'nin anlamlı olması bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkileri de desteklemektedir. Model öncesi çalışanlar 665, çalışmayanlar 619 şeklinde olup doğru sınıflandırma oranı %51,8 olarak bulunmuştur. Lojistik regresyon modeli sonrasında ise bağımsız değişkenlere göre sınıflandırmada çalışmayan 619 kişiden 540 kişi doğru sınıflanarak %87,2 doğru sınıflandırma oranına sahipken, çalışan 665 kişiden 555 kişi doğru sınıflanarak %83,5 doğru sınıflandırma oranı elde edilmiştir. Amaçlanan modele bakıldığında ise toplam doğru sınıflandırma oranı %51,8'den %85,3'e çıkmıştır. Tablo 2 regresyon katsayılarını, her bir değişkenin şans oranlarına ilişkin %95'lik güven aralıklarını, şans oranlarını ( $\text{Exp}(\beta)$ ) ve Wald istatistiklerini vermektedir.

Wald kriterine bağlı olarak medeni durum ( $\chi^2(1, N=1.284) = 0,609$ ;  $p > .05$ ) haricinde, cinsiyet ( $\chi^2(1, N=1.284) = 369,415$ ;  $p < .05$ ), eğitim ( $\chi^2(1, N=1.284) = 72,560$ ;  $p < .05$ ), eşitlik algısı ( $\chi^2(1, N=1.284) = 7,841$ ;  $p < .05$ ), yaş ( $\chi^2(1, N=1.284) = 4,772$ ;  $p < .05$ ) sırasıyla çalışma durumunu anlamlı şekilde

yordamaktadır. Diğer yandan eşitlik algısındaki bir birimlik değişimin çalışma durumu şans oranını 3,718 (%271,8 artışa) etkileyeceği gözlenmektedir. Bu çıkan sonuçlar ise Şekil 1a'daki İnsani Gelişme Endeksleri ve Göstergeleri (UNDP, 2018) raporunda yer alan Türkiye'nin cinsiyet eşitsizliği indeks değerleri ile ILOSTAT (2019)'da yer alan Türkiye'deki kadınların istihdama katılma oranları ilişkisinde paralellik gözlenmektedir. Diğer yandan Tablo 2'deki verilere tekrar bakıldığında eğitimdeki bir birimlik artışın çalışma durumu şans oranını 1,386 (%38,6 artışa) kez daha fazla etkileyeceği gözlenmektedir. Şekil 1b'deki kadın eğitim ve istihdam ilişkisi de bu çıkan verilerle paralellik göstermektedir.

**Tablo 2.** Bağımsız değişkenlere göre çalışma durumunun lojistik regresyon analizi

Değişkenler	$\beta$	Wald	Exp( $\beta$ )	Şans Oranları için %95'lik Güven Aralığı	
				Alt Değer	Üst Değer
Medeni Durum	0,034	0,609	1,034	0,951	1,125
Cinsiyet	-3,585	369,415	0,028	0,019	0,040
Yaş	0,202	4,772	1,224	1,021	1,466
Eşitlik Algısı	1,313	7,841	3,718	1,483	9,324
Eğitim	0,326	72,560	1,386	1,285	1,494
Sabit	0,012	0,001	1,012		



**Şekil 1a.** Cinsiyet Eşitsizliği Kadın İstihdamı İlişkisi **Şekil 1b.** Kadın Eğitim İstihdam İlişkisi  
Kaynak : TÜİK ve ILOSTAT

Tablo 2'deki değerleri okuyucuya daha anlamlı hale getirmek adına iki örnek üzerinde anlatım yapılmaktadır. Buna göre;

$$Y_i = \frac{e^u}{1 + e^u} \quad (i = 1 \dots, n)$$

denklem  $i$ , çalışma durumu olan bağımlı değişkende bireyin hangi kategoride yer aldığı, diğer bir deyişle çalışıyor yada çalışmıyor kategorisinden birinde bulunma olasılığını gösterir.  $u$  ise doğrusal regresyon denklemdir. Yani;

$$u = A + B_1 X_1 + B_2 X_2 + B_3 X_3 + \dots + B_k X_k$$

Buradaki  $A$  Tablo 2'de yer alan sabit  $B$ 'ler değişkenlerin katsayısı iken  $X$ 'lerde bağımsız değişkenler olarak düşünülebilir. Buna göre çalışmada yer alan değişkenleri  $u$ ' da yerleştirdiğimizde aşağıdaki denklem elde edilmektedir.

$$u = 0,012 + 0,034 X_{MD} - 3,585 X_{cinsiyet} + 0,202 X_{yaş} + 1,313 X_{EA} + 0,326 X_{eğitim}$$

Denklem iki farklı örneğe göre ilişkilendirildiğinde kişilerin çalışma durumu şu şekilde değerlendirilebilmektedir;

**Örnek 1:** Cinsiyet: kadın (kod 2), yaş: 26-35 (kod 2), eğitim: yükseköğretim (kod 8), medeni durum: evli (kod 1) ve eşitlik algısı: düşük (kod 4);



$$u = 0,012 + (0,034 x1) - (3,585x2) + (0,202x2) + (1,313x4) + (0,326x8) = 1,140$$

$$Y_1 = \frac{e^{1,140}}{1 + e^{1,140}} = 0,131$$

Bulunan bu değer bu özellikteki kişinin 0,13 olasılığında çalışabileceğini söylemektedir. Buna göre 26-35 yaşlarında eşitlik algısı düşük yüksek öğretimli evli bir kadının çalışma olasılığının 0,131 olduğu söylenebilir.

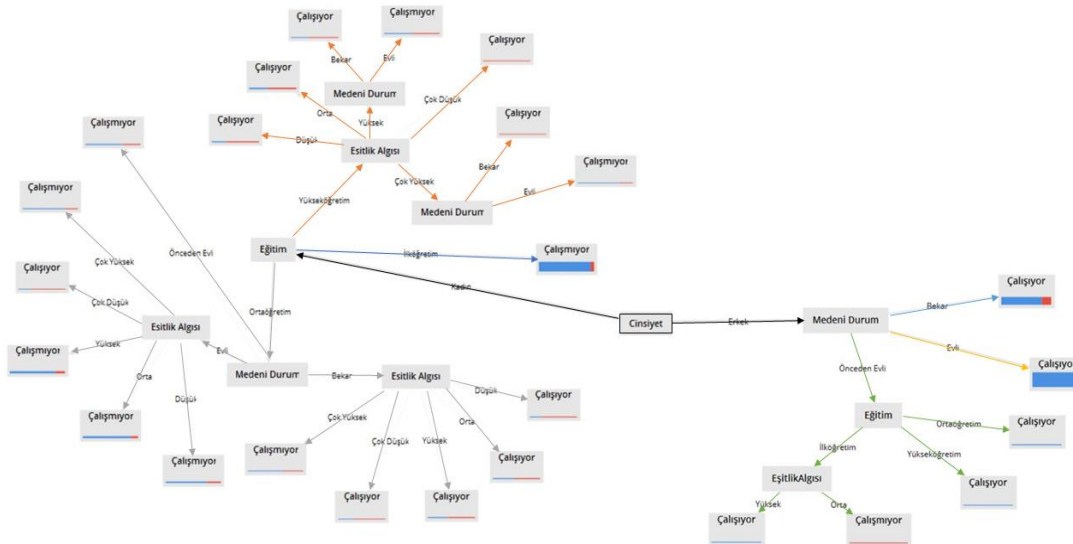
**Örnek 2:** Cinsiyet: kadın (kod 2), yaş: 36-50 (kod 3), eğitim: ortaöğretim (kod 4), medeni durum: evli (kod 1) ve eşitlik algısı: çok yüksek (kod 1);

$$u = 0,012 + (0,034 x1) - (3,585x2) + (0,202x3) + (1,313x1) + (0,326x4) = -3,901$$

$$Y_2 = \frac{e^{-3,901}}{1 + e^{-3,901}} = 0,010$$

Bulunan bu değer bu özellikteki kişinin 0,01 olasılığında çalışabileceğini söylemektedir. Buna göre 35-50 yaşlarında eşitlik algısı çok yüksek orta öğretimli evli bir kadının çalışmama olasılığının olduğu söylenebilir.

Verileri daha farklı açıklamak adına RapidMiner 9.5 yazılımı ile oluşturulan karar ağacının, performans vektörüyle modelin doğruluğu %84,72, hassasiyeti ise %85,79 şeklinde bulunmuştur. Buna göre çalışan grubu %84,50, çalışmayan grubu ise %84,95 şeklinde doğru olarak sınıflanmaktadır. Öncesinde belirtilen lojistik regresyon analiz sonuçlarına yakın değerler çıktığı gözlenmektedir. Diğer yandan eşik altında kalan alan (AUC) ise çalışmanın güvenilirliğini belirtmek için kullanılır ve çalışmada 0,917 şeklinde oldukça geçerli bir değer gözlenmektedir.

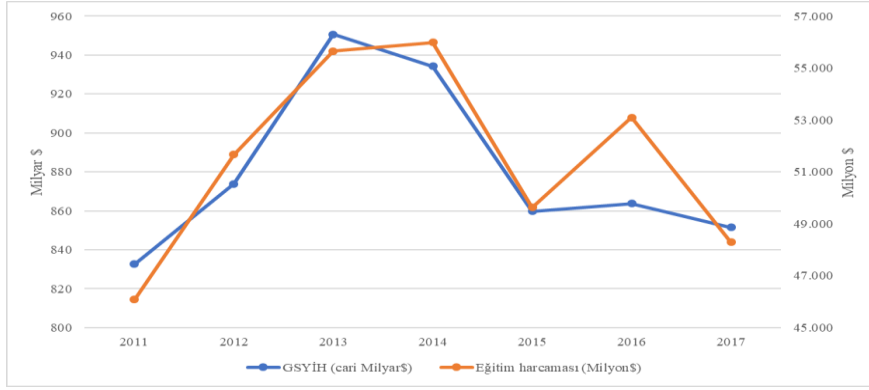


**Şekil 2.** Çalışma Durumu Karar Ağacı

Şekil 2 incelendiğinde kadının eğitimi yükseköğretim ise eşitlik algısı çok düşük ya da düşük ise çalıştığı, eşitlik algısı yüksek ya da çok yüksek ve bekar ise çalıştığı, evli ise çalışmadığı gözlenmektedir. Kadının eğitimi ortaöğretim seviyesinde ise bekar olup eşitlik algısı çok yüksekse çalışmadığı, çok düşükse çalıştığı; evli ise eşitlik algısı yüksek ve çok yüksekse çalışmadığı, çok düşükse çalıştığı ve ilköğretim seviyesinde ise çalışmadığı belirtilebilir. Diğer yandan erkeğin medeni durumu önceden evli ise eğitimi ilköğretim seviyesindeyse eşitlik algısından bir dallanma gözlenmektedir. Ancak diğer eğitim, medeni durum değişkenlerinde anlamlı bir dallanma gözlenmemektedir.

Son olarak, eğitime yapılan yatırımların, istihdamla ve ülke ekonomisiyle nasıl ilişkisi olduğunu ILOSTAT, TÜİK ve Dünya Bankası tarafından sağlanan veriler ile analiz edilmiştir.

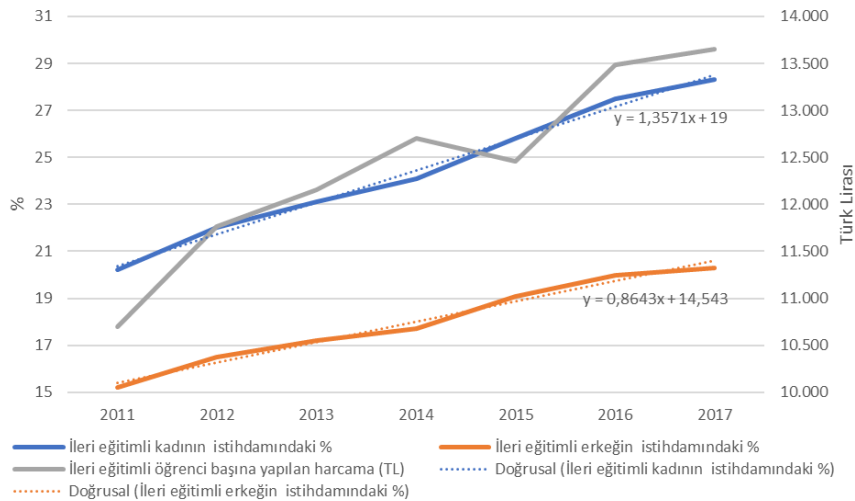
Şekil 3 incelendiğinde Türkiye’de, yedi yıllık performansta 2013 ve 2014 yıllarında diğer yıllara 100 ila 120 milyar \$’lık GSYİH farkı olduğu ve aynı yıllarda en yüksek eğitim harcamaları olan 55.650 ve 55.989 milyon \$’lık bir yatırım gerçekleştiği görülmektedir. Bu iki değişken arasındaki değişimler yıllara göre paralellik sergilerken 2016 yılında eğitime harcanan ile GSYİH arasındaki paralellikte değişiklik vardır. Bu değişimin yansımaları ise Şekil 4’te 2016 yılındaki farklı bir kırılmada gözlenebilmektedir.



Şekil 3. Eğitim Harcaması – GSYİH İlişkisi

Kaynak: TÜİK ve Dünya Bankası

Şekil 4 ise en az üniversite (lisans, yüksek lisans ve doktora) düzeyinden mezun olan kadınların ve erkeklerin istihdamdaki oranı ile ileri eğitilmiş öğrenciler başına yapılan harcamaların ilişkisini gözlenmektedir. Buna göre eğitime yapılan harcamaların kadınların istihdam oranına önceki yıllarda erkeklerden daha fazla etkisi bulunmaktadır. İleri eğitilmiş erkeğin istihdamındaki % çizgi eğimi ( $m=0,86$ ) ile ileri eğitilmiş kadının istihdamındaki % çizgi eğimini ( $m=1,36$ ) karşılaştırıldığında, gelecek yıllarda da eğitime yapılacak her yatırımın ileri seviyede eğitilmiş kadınların istihdama oransal katılımının, ileri seviyede eğitilmiş erkeklerin istihdama oransal katılımından fazla olacaktır.



Şekil 4. Eğitim Harcaması, İstihdam İlişkisi

Kaynak: ILOSTAT ve TÜİK

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Kadınların eğitim başarısındaki son ilerlemelerine rağmen istihdama katılımları ve eşit erişimlerinde birçok engelle kadınlar karşı karşıyadır. Gelişmiş ülkeler dahil olmak üzere kurumlar ve politikalar,

erkeklerin bir hanedeki tek kişi veya ana kişi olması beklentisi dahil olmak üzere geleneksel cinsiyet rollerine dayanarak oluşturulmaktadır. Bu, işgücü piyasası fırsatlarını ve kadınlar için teşvikleri şekillendirmeye ya da engellemeye devam etmektedir. İstihdamda kadınlara yönelik ayrımcılığın maliyeti sadece ilgili kadınlara zarar vermekle kalmamakta aynı zamanda tüm toplum için bir maliyet getirmektedir. İstihdam başlangıç koşulları, normlar ve değerler, ülkeye özgü sektörel değişiklikler, yurt içi istihdam politikaları ve eğilimlerin yanı sıra eğitimle kadın istihdam fırsatlarını doğrudan teşvik eden politikaların önemli faktörler olması muhtemeldir. Bu çalışmada ise temel amaç; eğitim, istihdam, ekonomi, eşitlik gibi sorunsal kavramları bir arada inceleyerek bir ilişki analizi sunmaktır. Bu bağlamda WVS, ILOSTAT, Dünya Bankası, TÜİK, UNDP verilerinden yararlanarak bir resim ortaya konulmaktadır.

Çalışmada yapılan lojistik regresyon analizi ve karar ağacı (Şekil 2) analizlerinde kişilerin eğitim seviyelerindeki artışın ve kişilerin eşitlik algısının olumluya dönmesi durumunun istihdama katılımı pozitif ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu analizin geri planına bakıldığında ise kaliteli bir eğitime eşit erişim, toplumsal cinsiyet eşitliği için önemli bir temeli ve sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir unsurudur. İnsanların doğru becerilere sahip olması, kaliteli iş bulmalarına ve yaşam standartlarını artırmalarına olanak sağlar. Eğitim ve öğretimden erken ayrılan kişiler, işgücü piyasasında ciddi zorluklarla karşılaşabilir. Örneğin, güvenli bir iş edinme zorluğu yaşayabilirler, çünkü işverenler sınırlı eğitimleriyle onları almakta daha isteksiz olabilirler. Günümüzde, zorunlu eğitimi tamamlamak çoğu zaman yeterli sayılmaz. Dolayısıyla, bir üniversiteden veya başka bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak hem kadın hem de erkek için daha önemli hale gelmektedir. Yükseköğretimin, toplumda inovasyonu teşvik ederek, ekonomik gelişmeyi ve büyümeyi artırarak ve daha genel olarak vatandaşların refahını artırarak önemli bir rolü vardır. Kadınların daha iyi eğitilmiş olmaları daha muhtemel olsa da genç mezunların istihdam oranları söz konusu olduğunda bu durum farklılaşabilmektedir. Şekil 4'te gözlendiği üzere eğitime yapılan yatırımların kadınların istihdamında oransal olarak daha büyük etkisi vardır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), eğitimi okuldan işe geçişi kolaylaştırmak için kilit bir itici güç olarak seçerken, yüksek eğitimi olan gençler, ilk işlerine yalnızca düşük ya da orta düzeyde eğitim alanlardan daha hızlı bir geçişe sahip olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretime erişimin iyileştirilmesinin mutlaka toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltmadığını ve erkeklere kıyasla, kadınların ilk işlerine daha yavaş geçtikleri belirtilmektedir (ILO, 2016, s.14). Eğitimsel kazanım geçmişte eşitlikçiliği arttırmada önemli bir etken olmasına rağmen, mevcut yaygın ayrımcılık biçimleri üzerinde çok az etkisi olduğu bazı çalışmalarda (Sookram ve Strobl, 2009) görülmektedir. Diğer yandan dünyada, kız çocuklarının eğitime kayıt oranı, erkeklerin oranından daha yüksek bir oranda artmaktadır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler arasında, kızlar 45 ülkede ortaokullarda erkekleri geride bırakmaktadır. Ayrıca 60 ülkede üniversitelerde erkeklerden daha fazla kadın olup ve kadınlar dünyadaki üniversite mezunlarının çoğunu oluşturmaktadır (The World Bank, 2011, s.83). Bu anlamda istihdamda eşitliğin sağlanması adına sadece eğitimin değil, kişilerin eşitlik algı seviyelerinin de olumlu değişmesi gerektiği belirtilebilir.

Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için kadın istihdamı ve ekonomisi ilişkisine bakıldığında, dünyada düşük teknoloji endüstrileri arasında ihracat bağlantıları kurmak ve aynı zamanda gelişmiş ülkelerden yüksek teknoloji ithalatını teşvik etmek için çaba sarf etme adına kadınlar için daha fazla iş fırsatlarına dönüşebilir. Gelişmekte olan ülke daha fazla eğitilmiş kadın işgücü havuzuna sahipse, gelişmiş dünya ile ticaret bağlantılarının daha da artırabileceğini ortaya koymaktadır (Fatima ve Khan, 2019, s. 369). Bazı çalışmalarda (Dell, 2005; Ozler, 2000; Pradhan, 2006) ise kadın istihdamının değişimiyle küreselleşmenin tüm boyutlarının açıklanması mümkün olmamasına rağmen kadın istihdamın ihracat payında önemli etkisi olacağı görüşündelerdir. Schwab (2019)'ın önderliğine hazırlanan rapora bakıldığında ise en gelişmiş unsurlar arasında Türkiye, istihdam piyasasında ilerleme kaydetmiştir. Bu gelişmeler 13. büyük pazar boyutuna ek olarak, Türkiye'nin rekabet edebilirlik performansını da sürdürmektedir. İstihdam piyasasına, yabancı işgücünü işe alma kolaylığı, işçi hakları ve kadınların işgücüne katılımı gibi önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Rapordaki sıralamaların gösterdiği üzere ileriye doğru daha fazla ilerleme gerekmekte, ancak değişiklikler doğru yönde bir adımı vurgulamaktadır. İyimserlikle bakılabilecek bir başka özellik de becerilerin

gelişimidir. Mevcut işgücünün becerilerinin niceliği ve kalitesi eşit düzeyde olmasıyla beraber gelecekteki işgücü önemli ölçüde daha fazla insan sermayesi biriktirmekte ve nispeten daha modern beceriler kazanmaktadır.

Bu açıklamaların yanı sıra en büyük küresel zorluk ILO (2019, s. 25)'ya göre öğretim, istihdam veya eğitimde olmayan gençlerin olgusudur. Dünyada 15-25 yaş arasındaki kişilerin istihdama katılım oranı, 1993 ve 2018 yılları arasında önemli ölçüde azalarak %42'ye ulaştı. Bu eğilim, esas olarak bu yaş aralığında olanların eğitime devam etmesine bağlanabilir. Küresel olarak, ortaöğretimdeki brüt kayıt oranı 1993'den 2017'ye %55'ten %77'ye yükselirken yükseköğretimde ise aynı dönemde %14'ten %38'e yükselmiştir (UIS, 2019). Dünya genelinde 2018 yılında genç kadınların %30'u ve genç erkeklerin %13'ü öğretim, istihdam veya eğitimde sınıflandırılmamıştır. İstikrarlı toplam işsizlik oranına paralel olarak, fırsatlar açısından erkekler, kadınlar ve gençler için görünüm istihdamda da aynı olumsuzlukta yer almaktadır. Bu söylem, ilerleyen yıllarda ne cinsiyet eşitsizliklerinde ne de gençlerin istihdamda yaşadıkları zorluklarda azalma olmayacağı anlamı taşımaktadır.

Son olarak, örgütsel düzeyde ise işverenler, çalışanların özel becerilerini ve genel becerilerini ayırt etmeli ve beşerî sermayesine yatırım yapmalıdır. Bu sebeple eşitlik algısı yüksek seviyede bir çalışma ortamı oluşturulması hem bireyler hem de kuruluş için üretim verimliliği garanti altına alınmasını sağlayarak ülke ekonomisine anlamlı katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Abdelhadi, E., & England, P. (2019). Do values explain the low employment levels of muslim women around the world? A within- and between-country analysis. *British Journal of Sociology*, 70(4), 1510–1538. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12486>
- Becker, G. S. (1964). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9–49.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd baskı). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayer, L. C., & Robinson, J. P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces*, 79(1), 191–228. Tarihinde adresinden erişildi <https://about.jstor.org/terms>
- Blossfeld, H., Skopek, J., Triventi, M., & Buchholz, S. (2015). *Gender, education and employment: An international comparison of school-to-work transitions*. Tarihinde adresinden erişildi <https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=uE2rCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&ots=fLK9v6UEXf&sig=Y3oCmRPySCqpt9y-G7X2nob1w9U>
- Bussemakers, C., van Oosterhout, K., Kraaykamp, G., & Spierings, N. (2017). Women's worldwide education–employment connection: A multilevel analysis of the moderating impact of economic, political, and cultural contexts. *World Development*, 99, 28–41. <https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2017.07.002>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dell, A. M. (2005). *Widening the border: The impact of NAFTA on female labor force participation in Mexico*. Boston: Harvard University.
- Dollar, D., & Gatti, R. (1999). Gender inequality, income, and growth: Are good times good for women? İçinde *Policy Research Report on Gender and Development Working Paper Series*.
- Dücan, E., & Polat, M. A. (2017). Kadın istihdamının ekonomik büyümeye etkisi: OECD ülkeleri için panel veri analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 155–170. Tarihinde adresinden erişildi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/31939/350958>
- European Union. (2019). Report on equality between women and men in the European Union. İçinde *European Parliament*. <https://doi.org/10.2838/776419>
- Fatima, S. T., & Khan, A. Q. (2019). Globalization and female labor force participation: The role of trading partners. *The Journal of International Trade & Economic Development*, 28(3), 365–390. <https://doi.org/10.1080/09638199.2018.1545140>
- Fitz-enz, J. (2000). *The ROI Human capital: Measuring the economic value of employee performance*. New York, NY: American Management Association.

- Gaddis, I., & Klasen, S. (2014). Economic development, structural change, and women's labor force participation: A reexamination of the feminization hypothesis. *Journal of Population Economics*, 27(3), 639–681. <https://doi.org/10.1007/s00148-013-0488-2>
- Goldin, C. (1995). The u-shaped female labor force function in economic development and economic history. İçinde T. P. Schultz (Ed.), *Investment in women's human capital* (ss. 61–90). Chicago: University of Chicago Press.
- Hatfield, E., Utne, M. K., & Traupmann, J. (1979). Equity theory and intimate relationships. İçinde R. L. Burgess, T. L. Huston, & G. C. Hornaus (Ed.), *Social exchange in developing relationships* (ss. 99–133). New York: Academic Press.
- Hill, A. M., & King, E. M. (1995). Women's education and economic well-being. *Feminist Economics*, 1(2), 21–46. <https://doi.org/10.1080/714042230>
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- ILO. (2016). Women at work: Trends 2016. İçinde *International labour office* (C. 42). [https://doi.org/ISBN 978-92-2-130795-2](https://doi.org/ISBN%20978-92-2-130795-2)
- ILO. (2019). *World employment and social outlook: Trends 2019*. Geneva.
- ILOSTAT data tools to find and download labour statistics. (2019). Tarihinde 12 Aralık 2019, adresinden erişildi <https://ilostat.ilo.org/data/>
- Klasen, S. (2002). Low schooling for girls, slower growth for all? Cross-country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development. *The World Bank Economic Review*, 16(3), 345–373. <https://doi.org/10.1093/wber/lhf004>
- Klasen, S. (2019). What explains uneven female labor force participation levels and trends in developing countries? *World Bank Research Observer*, 34(2), 161–197. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkz005>
- Klasen, S., & Lamanna, F. (2009). The Impact of gender inequality in education and employment on economic growth: New evidence for a panel of countries. *Feminist Economics*, 15(3), 91–132. <https://doi.org/10.1080/13545700902893106>
- Kotu, V., & Deshpande, B. (2015). *Predictive analytics and data mining: Concepts and practice with rapidminer*. Waltham: Elsevier.
- Kutluay, F. T., & Şahin, H. (2017). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde kadın istihdamının analizi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 40–57. Tarihinde adresinden erişildi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iibfdkastamonu/issue/30656/326636>
- Lahoti, R., & Swaminathan, H. (2016). Economic development and women's labor force participation in India. *Feminist Economics*, 22(2), 168–195. <https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1066022>
- Lechman, E., & Kaur, H. (2015). Economic growth and female labor force participation –verifying the u-feminization hypothesis. New evidence for 162 countries over the period 1990-2012. *Economics and Sociology*, 8(1), 246–257. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2015/8-1/19>
- Lucas, R. E. (1990). Why doesn't capital flow from rich to poor countries? *American Economic Review Papers and Proceedings*, 80, 92–96.
- Majbouri, M. (2016). Against the wind: Labor Force participation of women and economic instability in Iran. *Feminist Economics*, 22(4), 31–53. <https://doi.org/10.1080/13545701.2016.1150597>
- Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns and some implications. *Journal of Political Economy*, 70(5), 50–79.
- Nordenmark, M. (2004). Does gender ideology explain differences between countries regarding the involvement of women and of men in paid and unpaid work? *International Journal of Social Welfare*, 13(3), 233–243. <https://doi.org/10.1111/j.1369-6866.2004.00317.x>
- Ozler, S. (2000). Export orientation and female share of employment: Evidence from Turkey. *World Development*, 28(7), 1239–1248. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00034-6)
- Paxton, P., & Kunovich, S. (2003). Women's political representation: The importance of ideology. *Social Forces*, 82(1), 87–113.
- Pradhan, J. P. (2006). How do trade, foreign investment and technology affect employment patterns in organized indian manufacturing? *Indian Journal of Labour Economics*, 49(2), 249–272. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1518724>
- Reynolds, A. (1999). Women in the legislatures and executives of the world: Knocking at the highest glass. *World Politics*, 51(4), 547–572.

- Samarakoon, S., & Parinduri, R. A. (2015). Does education empower women? Evidence from Indonesia. *World Development*, 66, 428–442. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.09.002>
- Schultz, T. W. (1961). Education and economic growth. İçinde N. B. Henry (Ed.), *Social forces influencing American education* (ss. 46–88). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, K. (2019). *The global competitiveness Report 2019*. Geneva.
- Serel, H., & Özdemir, B. S. (2017). Türkiye’de kadın istihdamı ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 134–150. <https://doi.org/10.11611/yead.310569>
- Sookram, S., & Strobl, E. (2009). The role of educational choice in occupational gender segregation: Evidence from trinidad and tobago. *Economics of Education Review*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.002>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th baskı). Harlow: Pearson Education.
- Tam, H. (2011). U-shaped female labor participation with economic development: Some panel data evidence. *Economics Letters*, 110(2), 140–142. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2010.11.003>
- The World Bank. (2011). *World development report 2012: Gender equality and development*. Washington.
- TÜİK (2019, Aralık). *Eğitim harcamaları* [Basın bülteni]. Erişim adresi <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2018-30588>
- UNDP, U. N. D. P. (2018). *Human development indices and indicators*. New York, NY.
- UNESCO Institute for statistics (UIS). (2019). 08 Aralık 2019 tarihinde, adresinden erişildi <http://data.uis.unesco.org/>
- Van der Lippe, T., & Van Dijk, L. (2002). Comparative research on women’s employment. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 221–241. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140833>
- Walster, E., Walster, G. W., & Berscheid, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

### Extended Abstract

Education is a key factor in women's participation and empowerment around the world. However, the strength of education varies culturally and perceptually from country to country. This study aims to reveal the relationship between demographic variables such as education, gender, age, marital status and people's perception of equality and employment status from a multi-faceted perspective and to reflect this relationship on the national economy. Human capital theory and equality theory are used while revealing these relationships. In this context, answers to the following questions are sought in the study. What is the relationship between the perception of equality and employment status? What is the relationship between education level and employment status? How do marital status, age and gender variables affect employment status separately? The data used for the perception of equality in the study were taken from the World Values Survey (WVS), which is a global project. Starting in 1981, the WVS has been applying a joint survey of nationally representative samples in many countries. The sixth WVS wave, whose data was collected between 2010 and 2014, was used in this study. In the study, the evaluation was made over Turkey gathered on the sample of 1,605 questionnaires. A two-dimensional indicator variable was created for the employment status. The data are those who reported that they were currently working (as full-time, part-time or self-employed), those who reported not to work (including housewives). When the data of students and retirees were removed in the study, a total of 1,284 questionnaires were evaluated. In this context, employment as the dependent variable and gender, marital status, age, equality perception and education as independent variables were discussed in the study. Looking at the demographic characteristics of the participants in the study, while 717 women (55.8%) and 567 men (44.2%) were included in the study, age was included in all models as a set of indicator variables using five groupings. Accordingly, the groups are 18 - 25, 26 - 35, 36 - 50, 51 - 65, 65 and above. It is observed that the age groups of 26-35 (35.5%) and 36-50 (35.2%) mainly participated in the study. On the other hand, primary education (38.4%), secondary education (43.4%) and higher education (18.2%) are educational level. Marital status has three indicators of whether a person is married (or living together - 906 people), previously married (widowed or divorced - 90 people) or single (288 people). According to Wald criteria, gender ( $\chi^2$  (1, N=1.284) = 369,415;  $p < .05$ ), education ( $\chi^2$  (1, N=1.284) = 72,560;  $p < .05$ ), perception of

equality ( $\chi^2(1, N=1.284) = 7,841; p<.05$ ), age ( $\chi^2(1, N=1.284) = 4,772; p<.05$ ) and employment status were significantly predicted, respectively, except marital status ( $\chi^2(1, N=1.284) = 0,609; p>.05$ ). On the other hand, it is seen that a one-unit change in the perception of equality will affect the employment chance ratio 3.718 (271.8% increase). Despite recent advances in women's educational achievement, women face many barriers to their participation and equal access to employment. Institutions and policies, including developed countries, are based on traditional gender roles, including the expectation that men will be the only person or principal person in a household. This continues to shape or hinder labor market opportunities and incentives for women. The cost of discrimination against working women not only harms the women concerned, but also comes at a cost to society as a whole. Employment conditions, norms and values, country-specific sectoral changes, domestic employment policies and trends, and policies that directly promote women's employment opportunities through education will likely be important factors. The main purpose of this study is; to present a relationship analysis by examining problematic concepts such as education, employment, economy and equality together. In this context, a picture is presented using data from WVS, ILOSTAT, World Bank, TÜİK, UNDP. In the logistic regression analysis and decision tree analyzes conducted in the research, it is seen that the increase in the education level of the individuals and the positive equality perception of the individuals are positively associated with employment participation. Looking at the background of this analysis, equal access to quality education is an important foundation for gender equality and an important element of sustainable development. Having the right skills allows them to find quality jobs and improve their living standards. People who leave education and training early can face serious difficulties in the labor market. For example, they may have difficulty finding a safe job because employers may be less willing to hire them with their limited training. Completing compulsory education is often not enough today. Therefore, graduating from a university or other higher education institutions becomes more important for both men and women. Higher education has an important role in promoting innovation in society, enhancing economic development and growth, and enhancing the well-being of citizens in general. While women are more likely to be better educated, this can differ when it comes to employment rates for young graduates. Looking at the results, the investments made have a proportionately greater impact on women's employment.





## MADDE BAĞIMLILIĞININ NEDENLERİNE, SOSYAL TEDAVİ VE REHABİLİTASYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN ODAK GRUP YÖNTEMİYLE BELİRLENMESİ

Zeki KARATAŞ\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı; madde bağımlılığına etki eden risk faktörlerin neler olduğunun ve bağımlılığın önlenmesinin, sosyal tedavi ve rehabilitasyonunun nasıl gerçekleştirileceğinin uzmanların görüş ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Katılımcı grubunu oluşturan 26 kişi amaçlı örneklem yöntemi ve maksimum çeşitlilik tekniğiyle belirlenmiştir. Veriler bir moderatör yönetiminde gerçekleştirilen ve temaları önceden belirlenmiş üç odak grup oturumundan elde edilmiştir. Katılımcıların görüşleri içerik analizi tekniğiyle NVivo 12 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; madde bağımlılığının daha çok birey ve aileden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıktığı, yerel düzeyde bütüncül olarak koruyucu ve önleyici hizmetlere ağırlık verilmesi gerektiği ve bağımlılığın tedavisi, rehabilitasyonu gibi hizmetlerde multidisipliner ekip çalışmasıyla uzun bir sosyal tedavi programı uygulanmasının daha etkili olacağı görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularının madde bağımlılığıyla mücadelede koruyucu-önleyici hizmetlerin, sosyal tedavi ve rehabilitasyon programlarının modellenmesi çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Madde bağımlılığı, risk faktörleri, koruyucu önleyici hizmetler, sosyal tedavi, rehabilitasyon

## DETERMINATION OF OPINIONS ABOUT THE CAUSES OF SUBSTANCE ABUSE, SOCIAL TREATMENT AND REHABILITATION BY FOCUS GROUP METHOD

### ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the risk factors affecting substance abuse and discuss how to prevent addiction, and how to perform social treatment and rehabilitation in line with the opinions and experiences of experts. Qualitative research method and phenomenological approach were used in the study. 26 people who shaped the participant group were determined with the sampling method and maximum diversity technique. The data were obtained from three focus group sessions, whose themes were predetermined in a moderator management. The participants' opinions were analyzed using the NVivo 12 program with content analysis technique. As a result of the research; it is believed that substance abuse is more likely to be caused by individuals and family causes, and that it is necessary to focus on protective and preventive services at the local level, and to implement a long social treatment program with a multidisciplinary team working in the services of treatment and rehabilitation of addiction. The findings of this study are expected to contribute to the studies of modelling protective-preventive services and social therapy and rehabilitation programs fighting substance abuse.

**Keywords:** Substance abuse, risk factors, protective and preventive services, social treatment, rehabilitation

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Rize. zeki.karatas@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5822-2904>.

## GİRİŞ

Küresel ölçekte yaygınlaşarak artan madde kullanımı biyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyal boyutları olan bir halk sağlığı sorunudur. Zararlı bir maddeye yönelik dürtüsel ve kompulsif bağlanmayla ortaya çıkan bağımlılık, tüm önlemlere rağmen Dünya’da giderek yaygınlaşmaktadır. Birleşmiş Milletler’in 2018 yılı Dünya Uyuşturucu Raporu’na göre; Dünya genelinde 31 milyon uyuşturucu bağımlısı bulunmakta, son bir yılda 275 milyon kişi (%5,6) yasadışı uyuşturucu bir madde kullandığını belirtmekte ve uyuşturucu nedeniyle yılda yaklaşık 200 bin kişi hayatını kaybetmektedir (UNODC, 2018). Türkiye’de madde bağımlılığının epidemiyolojisine yönelik sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen, Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (TUBİM) tarafından 25 ilde gerçekleştirilen araştırmaya göre; yaşam boyu madde kullanım sıklığı 15-64 yaş grubunda %2,7 ve 15-16 yaş grubunda ise %1,5 olarak belirlenmiştir. Erkeklerde yaşam boyu uyuşturucu madde kullanımı %3,5 iken, kadınlarda %2,6’dır. Eğitimsizlerde yaşam boyu uyuşturucu madde kullanımı %2,6 iken, ilkokul mezunlarında %2,4, ortaokul mezunlarında %3,2, lise mezunlarında %2,6, üniversite mezunlarında %3,1’dir (EMG, 2014).

Genel anlamda bağımlılık terimi farmakolojik bileşenleri içeren kendine zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Ancak günümüzde haz verici, tekrarlayıcı ve durdurulması zor davranışsal bağımlılığı da kapsayacak şekilde anlamı genişletilmiştir (DiClemente, 2016). Madde bağımlılığıyla ilgili birbirinden farklı tanımlar yapılırsa da tanımlarda ortak olarak; bağımlılık, tolerans, yoksunluk, nüks etme gibi kavramlara vurgu yapılmaktadır. Uzbay (2018) madde bağımlılığını, “ilaç niteliğine sahip bir maddenin beyni etkilemesinden kaynaklanan, maddenin keyif verici etkilerini duyumsamak veya yokluğundan kaynaklanan huzursuzluktan sakınmak için, devamlı veya periyodik olarak madde alma arzusu ve bazı davranış bozukluklarıyla karakterize edilen bir beyin hastalığı” olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi bağımlılığa yol açan maddeler kimyasal bir niteliğe sahip olup, doğrudan beyni etkilemekte ve davranış bozukluklarına neden olmaktadır (Thombs, 2006).

DSM-V’de madde bağımlılığı ve madde kötüye kullanımı kategorileri birleştirilerek her iki bozukluğa ilişkin tanı ölçütleri “madde kullanım bozuklukları” tanısı altında sıralanmıştır (Güleç ve diğ., 2015). Madde kullanım bozukluğu; alkol, amfetamin, kanabis, kokain, halüsinojenler, inhalanlar, morfin türevleri, yatıştırıcı, hipnotik, anksiyolitik ve tütün mamulleri gibi belirli maddeleri içermektedir. Bu maddeler doğal ya da sentetik yolla elde edildikten sonra herhangi bir şekilde vücuda alınmasıyla birlikte uyuşturucu veya uyarıcı etki yapmaktadır. Bu ölçütlerin yanında herhangi bir maddenin uyuşturucu madde olarak değerlendirilebilmesi için; (a) Uluslararası anlaşmalara bağlı olan listelerde böyle bir maddenin tayin ve ilan edilmiş olması, (b) Söz konusu maddenin zehirleyici etkisinin bulunması, (c) Gittikçe artan miktarlarda kullanılması için eğilim duyulması, (d) Kullanılması halinde fiziki, psikolojik ya da her iki şekilde bağımlılık yapması, kesilmesi halinde ise bazı yoksunluk belirtilerini ortaya çıkarması gerekmektedir (Gökler ve Koçak, 2008).

DSM-V’te yer alan tanı kriterlerine göre bir beyin sendromu olarak bağımlılıktan söz edebilmek için bireyin bir yıllık süreç içerisinde aşağıda sayılan durumlardan en az ikisini sergilemiş olması gerekmektedir (Pak, 2018):

- İstendiğinde daha büyük ölçüde veya uzun süreli kullanım,
- Maddeyi bırakmak veya kontrol altında tutmak için istek veya sonuç vermeyen çabalar,
- Maddeyi elde etmek, kullanmak veya etkilerinden kurtulmak için gerekli etkinliklere çok zaman ayırma,
- Madde kullanımı için çok büyük istek duyma veya kendini zorlanmış hissetme,
- Tekrar eden kullanım sonucu sorumluluklarını yerine getirmeme,
- Olumsuz etkilere rağmen kullanıma devam etme,
- Kullanımdan dolayı günlük etkinliklerin bırakılması veya azaltılması,
- Tehlikeli olabilecek durumlarda dahi kullanmaya devam etme,
- Olumsuz bedensel veya ruhsal etkilerin bilinmesine rağmen kullanmayı sürdürme,
- Maddeye tolerans gelişmiş olması,
- İstenen etkinin ortaya çıkması için artan madde gereksinimi,

- Aynı miktarda maddenin sürekli kullanımı sonucu etkisinin azalması durumu,
- Yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması.

Bireyin kendini daha iyi hissetmek, performansı ya da hazzı arttırmak amacıyla doğrudan beyni etkileyen uyuşturucu ya da uyarıcı maddeleri kullanması bağımlılık sürecini başlatmaktadır (Kring ve diğ., 2015). Milyarlarca nörondan oluşan ve bir iletişim merkezi olan beyin normal seviyede haz duygusuna neden olan dopamin kimyasalını üretir. Madde kullanıldığında ise beyinde dopamin üretimi büyük ölçüde artar ve alıcıların (reseptör) tümü devreye girer (Mutlu, 2018). Kişinin maddeyi aldığı anda kendisini rahatlamış ve zinde hissetmesinin nedeni budur. Ancak maddenin etkisi geçtiğinde dopamin alıcıları devre dışı kaldığı için ruhsal durumu maddeyi almadan öncekine göre daha da kötüleşir ve aynı etkiyi yakalamak için sürekli maddenin dozunun artırılması (tolerans gelişimi) gerekir (Tarhan ve Nurmedov, 2011).

#### Madde Bağımlılığının Nedenleri

Bağımlılığın oluşumu; birey, aile, sosyal çevre ve uyuşturucu/uyarıcı madde bileşeninde gerçekleşmektedir. Bu bileşenler arasında oluşan olumsuz etkileşim bireyin madde kullanma riskini arttırmaktadır. Ancak tek başına risklerin bireyi madde kullanımına yönlendirdiğini ifade etmek eksik olacaktır. Asıl duruma sebebiyet veren risklerin varlığıyla birlikte koruyucu faktörlerin olmaması ya da yetersiz olmasıdır. Literatürdeki pek çok araştırma; ruhsal açıdan sağlıklı olma (Bilici ve diğ., 2012), güçlü ve pozitif aile bağları (Polat, 2015), normal akademik başarıya ve eğitime devam etme motivasyonu (Uzun ve Kelleci, 2018), uyuşturucu kullanımıyla ilgili farkındalığın yüksek olması (Köse ve diğ., 2017), serbest zamanlarda yapılandırılmış etkinliklere katılma (Ertüzün ve diğ., 2016) gibi koruyucu faktörlerin madde bağımlılığı riskini azalttığına dair bulgular içermektedir. Bu koruyucu faktörlerin olmadığı durumlarda, bir başka ifadeyle sağlıklı işlevleri olmayan ailede aidiyet ve bağlılık duygusundan uzak büyüme, destekleyici okul ve akran ilişkisinin olmayışı, uyuşturucuyu normalleştiren bir sosyal çevrede yaşama, zorlayıcı kişilik özelliklerine sahip olma gibi pek çok etken madde kullanım riskini arttırmaktadır (Ögel, 2002).

Bağımlılıkla ilgili pek çok farklı model ve teori bulunmaktadır (DiClemente, 2016). Ancak günümüzde madde bağımlılığının nedenleri daha çok tümlşik biyopsikososyal modele dayalı olarak ortaya konulmaktadır. Sosyal hizmet müdahalesi açısından bakıldığında da bağımlılıkla ilgili risk faktörleri ekolojik sistem yaklaşımı esas alınarak değerlendirilmektedir (Griffiths, 2005). Biyopsikososyal model bağımlılığı biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin bileşimi çerçevesinde açıklamaktadır. Biyolojik ve psikolojik açıdan yüksek kaygı, depresyon, duygusal değişkenlik, dürtüsellik, düşük benlik imajı, hayal kırıklığı ve strese karşı düşük tolerans gibi kişilik özellikleri, kalıtım ve ruhsal hastalıklar etkili olmaktadır. Sosyal açıdan ise bireyin ve ailesinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, içinde yer aldığı çevrenin madde kullanımına onay vermesi ve maddeye ulaşmanın kolay olması, riskli bir akran grubunun oluşturduğu alt kültüre dâhil olma gibi etkenler madde kötüye kullanımı için risk oluşturmaktadır. Amerikan Ulusal Uyuşturucu Bağımlılığı Enstitüsü, genetik faktörlerin bağımlılığa %30 etki ettiğini, %70 diğer çevresel faktörlerin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Borsos, 2009). Dolayısıyla madde kötüye kullanımı ve bağımlılık, biyokimyasal, genetik, ailevi, çevresel ve kültürel faktörlerin yanı sıra kişilik dinamikleri gibi faktörlerin kombinasyonundan kaynaklanmaktadır (Straussner, 2004).

Ekolojik sistem yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde; mikro düzeyde birey ve aileden, mezzo düzeyde akran grubu, okul, mahalle gibi yakın sosyal çevreden ve makro düzeyde işsizlik, yoksulluk, politika ve programlardaki yetersizliklerden kaynaklanan risk faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir (Polat, 2014). Sağlıklı bir aile ortamının olmaması bireyi önemli bir koruyucu faktörden yoksun bırakır. Sokakta yaşayan ve % 24,9'u uyuşturucu madde kullanan çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada; ailede yaşanan işsizlik, ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin düşüklüğü, bakabileceklerinden daha fazla sayıda çocuk sahibi olmaları, iç göç ve buna bağlı uyum sorunları yaşamaları, gelir dağılımındaki adaletsizlik, yoksulluk, aile içi şiddet, çocuğun ailesi tarafından ihmal ve istismarı, aile parçalanması, sosyal güvenlik ağının tüm bireyleri kapsamaması gibi etmenlerin çocukları madde kullanımı, suça sürüklenme gibi risklerle karşı karşıya bıraktığı belirlenmiştir

(Günşen-İçli, 2009). Sosyal öğrenme teorileri de madde kullanımı gibi riskli davranışların diğer bireylerle etkileşim yoluyla öğrenildiğini vurgulamaktadır. Sutherland, akran grubu ya da olumsuz çevre koşullarının etkisiyle riskli davranışların ilk çocukluk dönemlerinde geliştiğini ve yaşam boyu devam ettiğini belirtmiştir (Shoemaker, 2009). Ayrıca göçle birlikte yaşanan ekonomik zorluklar, işsizlik ve yoksulluk kent yaşamında bireyleri sosyal risklere karşı korumasız kılmaktadır (Erkan ve Erdoğan, 2006).

### **Sosyal Tedavi ve Rehabilitasyon**

Madde bağımlılığının tedavisi tıbbi acil yardımla başlamakta, ilaç tedavisi, psikososyal müdahale ve rehabilitasyonla devam etmektedir. Türkiye’de 2017 yılı itibariyle ayaktan ya da yatarak uyuşturucu madde bağımlılığı tedavisi gerçekleştiren 100 merkez bulunmaktadır. 45 merkezde hem ayaktan hem yatarak, 55 merkezde ise sadece ayaktan tedavi yürütülmektedir. Tedavi merkezlerinin toplam yatak kapasitesi 1.026’dır. Türkiye’de sadece 57 ilde bağımlılık tedavi merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde tıbbi tedaviyle birlikte Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavi Programı (SAMBA) uygulanmaktadır. Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanan Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı’nda (2011-2023) madde bağımlılığı tedavisinin uzun süreli ve daimî olması gerektiğine vurgu yapılmış ve hastane merkezli tedavi modelinde tedavi sonrasında bağımlının sosyal çevresine dönmesiyle birlikte tedavinin başarısızlığa uğradığı belirtilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2011). Bağımlılık tedavisinde en büyük risk; bireyin sağlıklı ve işlevsel yaşam rollerine dönememesi, sosyal öğrenme ve koşullanmayla ilgili süreçleri yeniden yaşaması gibi nedenlerle tekrarlanan nüks (yeniden başlama) davranışdır (Hyman, 2005). Nüksün önlenmesi için bu süreçte yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve sosyal hizmetlerin iş birliği ile devreye girerek sosyal tedavi programlarına ağırlık vermesi gerekmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında Avrupa genelinde bağımlılığın tedavisi için hizmet veren 1.200’den fazla terapötik topluluk (therapeutic community) programı olduğu belirtilmektedir. Sisteme veri girişi sağlanmadığı için Avrupa ülkeleri arasında sadece Türkiye’de terapötik topluluk programının uygulanmadığı vurgulanmıştır. Bir tedavi yöntemi olarak terapötik topluluklar, bağımlılar, çocuklar, gençler, suçlular, kişilik bozukluğu ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler gibi çeşitli nüfus gruplarında ve çevrelerinde kullanılmaktadır. “Terapötik topluluk” terimi, bir dizi tedavi geleneği ve yaklaşımı ile ilişkilendirilmektedir (Vanderplasschen ve diğ., 2014). Programın 6-12 ay yatılı olarak sürmesinin maliyeti arttırması, sosyal güvenlik sisteminin desteklememesi gibi nedenlerle terapötik topluluk programlarının Türkiye’de uygulanmadığı tahmin edilmektedir. Ancak son yıllarda Yeşilay Danışmanlık Merkezleri (YEDAM) tarafından alkol ve madde bağımlısı olan bireylere ücretsiz olarak ayaktan psikososyal destek hizmeti verilmektedir (Şimşek ve diğ., 2019).

Madde bağımlılığının klinik tedavisinde öncelikle madde zehirlenmesine bağlı olarak gelişen fiziksel ve ruhsal bozuklukların giderilmesi ve yoksunluk belirtilerinin kontrol altına alınması amacıyla kısa ya da uzun süreli ilaç tedavisi başlatılmaktadır. Psikolojik müdahalede ise tedavi motivasyonunu sağlama, madde bağımlısı bireyin madde kullanma arzusuyla başa çıkma becerilerini geliştirme, bağımlılığı tetikleyen davranış kalıplarını değiştirme gibi çalışmalar yapılmaktadır (Erükçü-Akbaş ve Mutlu, 2016). Kısa sürede ve klinik ortamda yapılan bu çalışmaların sürdürülebilirliğinin sağlanması uzun süreli sosyal tedavi planlarının yapılmasıyla mümkündür. Sosyal tedavinin temel amacı, bağımlı kişinin kaybettiği toplumsal rollerini ve sosyal işlevselliğini yeniden kazanmasına yardım ederek, maddeden arınmış sağlıklı bir yaşam sürmesini sağlamaktır (Savaşan, 2010). Madde bağımlılarının tedavi sonrası en çok ihtiyaç duydukları destek toplumla bütünleşmedir. Toplumla yeniden bütünleşme; bireyin eğitim, iş, barınma ve sosyal ilişkiler aracılığıyla toplumun tam bir üyesi olmasına yardımcı olacak müdahaleleri içermektedir. Sosyal entegrasyon bireyin var olan sosyal ağlarını güçlendirme, meslek edinme ve iş bulmasına rehberlik etme, destekleyici çalışma ortamları oluşturma, yaşamdaki zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirme gibi bir dizi sosyal hizmet müdahale etkinlikleriyle mümkün olmaktadır (Polat, 2014). Çünkü bireyin sosyal yaşama katılmasında eğitim düzeyi ve istihdama katılma durumu oldukça önemli bir etken olmaktadır. Bir klinikte bağımlılık tedavisi gören hastaların %47’sinin alkol/madde bağımlılığı nedeniyle işlerini kaybettiği ve eğitim düzeylerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir (Asan ve diğ., 2015). Tedavi sonrası bireyin aidiyet

hissedeceği, sosyal kabul ve onay gördüğü nüksü (relaps) önleyecek yeni bir sosyal çevreye ihtiyacı vardır. Birçok araştırma; maddeyi bırakmanın oluşturduğu boşluk olumlu etkinliklerle doldurulmadığında, kişinin yeniden başa dönme riskinin çok yüksek olduğunu göstermektedir (Savaşan ve diğ., 2013).

Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 191. maddesinde uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanan bireylerin iki yıldan beş yıla kadar cezalandırılacağı ön görülmüş ancak beş yıl kamu davası açılmasının ertelenmesi ve asgari bir yıl denetimli serbestlik tedbiri ile tedaviye devam etmesi hükmüne yer verilerek yargılama süreci askıya alınmıştır. Ayrıca TCK'nun 192. maddesi gereği kişi kendisi gönüllü olarak resmi makamlara başvurup tedavi olmak isterse, hakkında herhangi bir cezai işlem yapılmamaktadır. Bu yasal düzenlemelerle birlikte madde bağımlısı bireyin cezalandırılması yerine tedavi ve rehabilite edilmesine öncelik verildiği görülmektedir. Madde bağımlısı bireyin takip edildiği denetimli serbestlik sürecinde tedavi merkezlerine yönlendirmenin yanında bireysel görüşmeler, grup çalışmaları ve seminerler gerçekleştirilerek, maddeden uzaklaşma ve tekrar kullanım sürecinin uzatılması hedeflenmektedir (Tezcan ve Altın, 2017). 2019 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan Bağımlılık Danışma, Arındırma ve Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik'te psikososyal tedavi, rehabilitasyon ve sosyal uyum merkezi tanımlamalarına yer verilerek bundan sonraki süreçte bağımlılığın tedavisinde sosyal tedavi ve rehabilitasyon programlarına ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2019).

Bu çalışmada; madde bağımlılığına etki eden risk faktörlerin neler olduğunun ve bağımlılığın önlenmesinin, sosyal tedavi ve rehabilitasyonunun nasıl gerçekleştirileceğinin uzmanların görüş ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Madde bağımlılığına yol açan risk faktörleri nelerdir?
2. Bağımlılara yönelik önleme, sosyal tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri nasıl olmalıdır?

## YÖNTEM

Nitel yöntem ve fenomenolojik yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada, madde bağımlısı bireylerin sorunları sosyokültürel bağlamda ele alınmış ve bu alanın uzmanlarının bakış açıları ile analiz edilmiştir (Kümbetoğlu, 2005; Neuman, 2012). Ana fenomeni madde bağımlılığı olan çalışmada, bu alanda teorik ve pratik çalışmaları olan heterojen bir katılımcı grubuyla yaşanmış deneyimler üzerinden anlayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşım esas alınmıştır. Fenomenolojik yaklaşımın öncülerinden Schutz, sosyal eylemin, sosyal bilimci tarafından, öznenin eylemine ilişkin kendi yorumlamaları ve motivasyonel temeli aracılığıyla açıklanması gerektiğini ifade etmektedir (Kuş, 2012; Creswell, 2013). Nitel yöntemin odak grup çalışması tekniği kullanılarak yapılan çalışmanın yayınlanabilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 21.02.2020 tarih ve 2020/3 sayılı Etik Onay alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu odak grup çalışmasının yapılacağı çalışmayı organize eden bilim kurulu tarafından amaçlı örneklem yöntemi ve maksimum çeşitlilik tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ayık Yaşamda Buluşalım Derneği (AYBÜDER) tarafından Avrupa Birliği Projesi olarak hazırlanan ve madde bağımlılığı konusunda yurt içi ve yurt dışında çalışmalar yürüten akademisyen, uygulayıcı ve gönüllü katılımcıların davet edildiği "Uluslararası Madde Bağımlılığı ile Mücadele ve Sosyal Hizmet Modelleri Çalıştayı" düzenlenmiştir. Çalıştayı düzenleyen STK tarafından resmi davet mektubu ve program gönderilerek 6-8 Nisan 2019 tarihinde Antalya İli'nde aşağıda bilgileri verilen 26 katılımcının buluşması sağlanmıştır. Katılımcılar arasında eski kullanıcıların (ex-user) da olması çalışmaya artı değer katmıştır. Katılımcılar 2 gün boyunca üç oturumda odak grup çalışması yöntemiyle interaktif görüş paylaşımı ve tartışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler

Değişken	Kategori	f
Katılımcıların Mesleği/Görevi	STK Üyesi (Ex-user'lar dahil)	9
	Öğretim Elemanı	8
	Sosyal Çalışmacı	5
	Bağımlılık Danışmanı	1
	Sosyal Pedagog	1
	Din Görevlisi	1
	Ergoterapist	1
Katılımcıların Görev Yaptığı Kurum/Kuruluş	Sivil Toplum Kuruluşu (STK)	9
	Üniversite	8
	Bağımlılık/Aile Danışma Merkezi	4
	Hastane	3
	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü	1
	İl Müftülüğü	1
Katılımcıların Ülkeleri	Türkiye	19
	Almanya	4
	Hollanda	3
Toplam		26

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak STK üyesi (f=9), öğretim elemanı (f=8) ve sosyal çalışmacılardan (f=5) oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar sivil toplum kuruluşu (f=9), üniversite (f=8), bağımlılık ve aile danışma merkezi (f=4), hastane (f=3), sosyal hizmetler müdürlüğü (f=1) ve il müftülüğü (f=1) gibi çeşitli kuruluşlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu Türkiye'den (f=19) olmakla birlikte, bazı katılımcılar (f=7) çalışmaya yurt dışından iştirak etmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri üç ana konu etrafında tartışmaların yapıldığı odak grup çalışması tekniğiyle elde edilmiştir. Belirli bir konu hakkında toplu görüşleri ortaya çıkarmak için moderatörün bir dizi soru sorduğu özel bir grup mülakatı türü olan odak grup çalışmasında, katılımcıların birbiriyle aktif etkileşimi teşvik edilmektedir (Silverman, 2018). Araştırmacı çalışmayı düzenleyen sivil toplum kuruluşunun bilim kurulunda yer alarak çalıştayın yöntemini belirleme ve raporlama görevini üstlenmiştir. Çalıştay kapsamında bir açılış, bir kapanış oturumu olmak üzere toplam beş oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmada analizi yapılan veriler doğrudan odak grup çalışması tekniğinin kullanıldığı ve önceden belirlenmiş ana konular etrafında katılımcıların karşılıklı görüş ve deneyimlerini aktardığı üç oturumdan elde edilmiştir. Doğrudan odak grup çalışmasının yapıldığı birinci oturumda bir moderatör yönetiminde madde bağımlılığına yol açan risk faktörleri ele alınmış, ikinci oturumda bağımlılığın oluşturduğu psikososyal sorunlar ve önleyici müdahale, üçüncü oturumda bağımlılara yönelik sosyal tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri değerlendirilmiştir.

Katılımcılara önceden bilgi verilerek oturumlarda ifade edilen görüşler, sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmış ve ayrıca raportör tarafından bilgisayar aracılığıyla yazılı metin olarak da not edilmiştir. Odak grup çalışmasında oturumu yöneten moderatör tarafından konu hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmış ve söz alarak görüşlerini dile getirmeleri sağlanmıştır. Katılımcılar görüşlerini ifade etmeden önce kendisini tanıtmış ve ifade edilen her görüş katılımcının ismi belirtilerek kayıt altına alınmıştır. Etik açıdan katılımcıların ismini gizlemek adına meslek, yaş ve cinsiyet bilgileri verilerek görüşlerinin aktarılması uygun bulunmuştur.

Verilerin analizinde, NVivo 12 adlı nitel veri analizi programı kullanılmış ve katılımcıların görüşlerindeki ortak temaları ve küçük anlam kümelerini tespit etmek amacıyla içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Berg ve Lune, 2015). Öncelikle katılımcıların görüşlerinden elde edilen metinler tekrar tekrar okunarak açık kodlama yöntemiyle belli kavramlar altında toplanmıştır. Tümevarımcı bir yaklaşımla kavramlardan alt temalara ulaşılmış ve bu alt temalar odak grup oturumlarının ana temaları çerçevesine yerleştirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilirken araştırmacıdan bağımsız olarak 2 öğretim elemanından tematik kodlama yapması için destek istenmiştir. Veriler üzerinde birbirinden bağımsız gerçekleştirilen 3 farklı kavramsal kodlamada güvenilirlik açısından yaklaşık %78 oranında benzerlik olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek,

2008). Benzer olarak kodlanmayan metinler yeniden incelenmiş ve ortak kararlarla tekrar kod ataması yapılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, içerik analizi tekniğiyle ele alınan bulgular odak grup oturumlarının ve araştırmanın ana soruları doğrultusunda yorumlanarak sunulmuştur. Madde bağımlılığının nedenlerine, önlenmesine, sosyal tedavi ve rehabilitasyonuna ilişkin görüşlerini aktaran katılımcıların ifadeleri ortak kavramlar etrafında kodlanarak, 6 alt tema ve 2 ana tema kapsamında sınıflandırılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden elde edilen kavramsal kodların sıklık dağılım değerleri Tablo 2 ve 3’de verilmiş ve odak grup oturumlarında dile getirilen görüşlerden bazıları doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

### Madde Bağımlılığının Nedenleri

Odak grup çalışmasında katılımcılara bireylerin madde kullanmasına ve bağımlı olmasına neden olan risk faktörlerinin neler olduğu sorulmuştur. Karşılıklı etkileşim yoluyla katılımcıların verdikleri cevaplar ekolojik sistem yaklaşımı esas alınarak mikro, mezo ve makro düzey riskler şeklinde sınıflandırılarak Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Madde bağımlılığına neden olan risk faktörlerine ilişkin kodlar ve temalar

Temalar	Kodlar	Görüş (f)	Toplam (f)
Mikro düzey: Birey ve aileyle ilgili risk faktörleri	Olumsuz ebeveyn tutumları	6	29
	Parçalanmış aile yapısı	3	
	Patolojik aile örüntüsü	3	
	Psikolojik sorunlar	3	
	Babanın olumsuz rol model olması	3	
	Ergenlik dönemi sorunları	2	
	Olumsuz kişilik yapısı	2	
	Çocukluk travmaları	2	
	İşlevsiz evlilik ilişkisi	2	
	Genetik yapı	2	
Başa çıkma becerilerinin yetersizliği	1		
Mezo düzey: Akran grubu, okul ve sosyal çevreyle ilgili risk faktörleri	Arkadaş grubu	5	18
	Olumsuz okul ortamı	5	
	Sanal âlem	4	
	Riskli sosyal çevre	2	
	Madde kullanma suç ilişkisi	2	
Makro düzey: Sosyokültürel ve politik sistemle ilgili risk faktörleri	Ön yargı ve damgalama	6	20
	Aile değerlerinin değişmesi	3	
	Göç ve yoksulluk	3	
	Risklerin çok faktörlü yapısı	3	
	Madde satışının yaygınlığı	3	
	İşsizlik ve gelecek kaygısı	2	

Tablo 2’de görüldüğü gibi madde bağımlılığına daha çok birey ve aileden kaynaklanan risk faktörlerinin etkili olduğuna dair görüş (f=29) beyan eden katılımcılar, sosyokültürel sistemin (f=20) ve bireyi kuşatan yakın çevrenin (f=18) oluşturduğu risk faktörlerine de dikkat çekmişlerdir.

### *Mikro Düzey: Birey ve Aileyle İlgili Risk Faktörleri*

Bireyin kendi bünyesinden ya da ruh sağlığından kaynaklanan risk faktörleri diğer çevresel faktörlerle birleşerek uyuşturucu maddeye yönelmede etkili olabilmektedir. Bazen de risk altında olmasına rağmen yılmazlık ve psikolojik sağlamlık özelliği sayesinde birey, riskli davranışlar sergilemekten uzak durabilmektedir. Katılımcılardan bir kısmı madde kullanan bireylerin genetik yatkınlık, olumsuz kişilik özelliği, erken çocukluk döneminde travmaya maruz kalma, ergenlik dönemi sorunları gibi

nedenlerden dolayı maddeye yöneldiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda dile getirilen görüşlerin bir kısmı şunlardır:

*“Bağımlılık birçok faktörün etkili olduğu bir durum. Genetik etki de bulunmaktadır. Psikolojik gelişim süreci etkili. Zorluklarla başa çıkma yeteneği önemlidir.” (Ergoterapist, E-52)*

*“Gencin kişilik yapısı belirleyicidir. Psikolojik sorunları olmak bir risktir. Psikolojik sağlamlık önemlidir. Bağımlılarda bu yetersizdir.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)*

*“Oğlum şu anda cezaevinde. Bazen hayatta başa çıkmayacağı şeyler oluyor. 12 yaşında tacize uğraması gibi. Onunla baş edemediği için madde içmeyi tercih etti.” (STK Temsilcisi-4, K-52)*

*“Erken çocukluk deneyimlerinin örseleyici etkileri, genetik etki, yaşam olaylarıyla baş edememe, işlev sorunları, travmalar etkindir. Travma çok sarsıcı yaşam deneyimi olarak karşımıza çıkar.” (Akademişyen-3, E-42)*

*“Ergenlik dönemine ergenin iyi hazırlanması gerekir. Bu yaşta özentisi çok önemlidir.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)*

Riskler karşısında en temel koruyucu faktör aile kabul edilmektedir. Erken dönemde aile desteğini almak bireyin yaşamın zorluklarıyla başa çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Sağlıklı ve işlevsel bir aile yapısının olması, bireyin kişilik gelişimine olumlu katkı sağlamakta ve aile üyelerini risklerden korumaktadır. Kendileri de eski madde bağımlısı olan STK temsilcileri çocukluk yıllarındaki aile yaşantılarından örnekler vererek madde bağımlısı olmalarında ebeveyn tutum ve davranışlarının etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir:

*“Ailelerin çocuk yetiştirmesinde sorun bulunmaktadır. Gençlerin özerklikleri yeterince desteklenmemektedir. Birey olma sorumluluğu elinden alınmaktadır.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)*

*“27 yaşında bir eroin bağımlısıyım. Sadece kendimce bir başkaldırıydı, isyandı benim yapmaya çalıştığım. Aileden görmediğim ilgiyi, belki adam yerine konulmama bir şekilde kendini ifade etme çabasıydı.” (STK Temsilcisi-6, Ex-user, E-27)*

*“Yaşım 32. Yaklaşık 13-14 yaşında baliyle başladım, eroinle devam ettim. Başlangıç olarak aile. Hep bir yetersizlik duygusuyla büyüdük bu zamana kadar. En ufak bir hatamda direkt dayak olayları vardı. Gün geçti aileden bir şey bulamadığım için, kimyasal maddeleri kullanan, uyuşturucu kullanan insanları kendime daha yakın görmeye başladım.” (STK Temsilcisi-8, Ex-user, E-32)*

Çocuğun ilk eğitimi ailede başlamaktadır ve fizyolojik, psikolojik, sosyal ihtiyaçları da aile tarafından karşılanmaktadır. Aile, üyeleriyle ve sosyal çevreyle etkileşim halinde olan açık bir sistemdir. Bu etkileşimin sürekli olması aile içinde ortak iletişim ve davranış kalıplarının oluşmasını sağlar. Ailenin sağlıklı ve dengeli olması, anne-babanın kararlı ve tutarlı bir şekilde gelişim dönemine göre çocuklarına sınır koymasına, destek olmasına, sevgi göstermesine ve sosyal onay ihtiyacını karşılamasına bağlıdır. Çocuğun bir yere ait olduğunu hissetmesi, yaşamında doyum sağlaması ve anlam bulması doğru ebeveyn rehberliğiyle yakından ilgilidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki yetersizliklere dikkat çeken bazı katılımcılar madde bağımlılığıyla işlevsiz aile yapısı arasındaki bağlantıyı vurgulamışlardır:

*“Annenin sevgisinden önce başat kişilik yapısını konuşmamız gerekmektedir. Dominant bir kişilik yapısı sevgiyi aşırı gaddarlaştırmaya götürür. Sevginin her iki sınırını iyi çizmemiz gerekmektedir.” (Akademişyen-2, E-71)*



“Çocuklara emek vermeden ödül vermekteyiz. Doyumsuz gençler yetişmektedir. Çocuğun en çok aileye ihtiyacı olduğu dönem, madde kullandığı dönemdir. Çocuk ebeveynin desteğini hissetmelidir. Çocuk madde kullandığını aileye söyleyememektedir.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

“Bağımlılık tek başına bir hastalık değil, pek çok sorunla birlikte oluyor. İşin derinine indiğimizde ailenin de psikolojik sorunları olduğunu gördük. Kendi sıkıntılarını çocuğa aktarıyorlar.” (Ergoterapist, E-52)

“Anne sütünden ayırınca yalancı meme veriyoruz. Odasını ayırınca yanına ayıcık veriyoruz. Bağımlılığı pekiştiriyoruz. Okula giderken bütün yükü biz alıyoruz. Çocuğa hiçbir şekilde sorumluluk vermiyoruz. Çocuğun yerine düşünmeye başlıyoruz.” (STK Temsilcisi-3, K-37)

“Almanya’da Türk aileler sevgi, saygı ve namus kavramlarını önemsemekteler. Eğer çocuk saygısızlık, namussuzluk yapmıyorsa aile bağımlı çocuğu taşımaktadır. Bağımlı bu üç kavramda yanlışlık yapıyorsa aile müdahale için çözüm arıyor. Bağımlılık ailede gizlenmeye neden oluyor. Gizlenme tedaviyi geciktirmektedir.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

“Şizofreni, anoroksiya, madde bağımlılığında bu vakaların aile örüntüleri ya ilgisiz ya da aşırı müdahaleci ve kontrolcü ailelerdir. Ailenin çocuğu bağımlı hale getirmesi risklidir. Bireysel patolojik sorunları aile içinde kavramak çok önemlidir.” (Akademisyen-3, E-42)

“Parçalanmış aileden gelmek bir risk. Ayrılık süreci sağlıklı yönetilemezse çocuk etkilenmektedir.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

“Dışarıda benim gibi bir sürü anne modeli var. Ben çocuğumu çok seviyorum ama bizim gibi ailelerde denge yok. Ben sevgiyi verdim ama tek başıma yetemiyorum. Babada ilgi, alaka ve sevgi yok ve despot bir yapıyla büyüdüğü için sorunları çözmek için sözel şiddete başvuruyordu. Aşağılama, eleştirme ve yeterince ilgi ayıramadığı için çocuğun sosyal onay arayışı karşılıksız kalıyor.” (STK Temsilcisi-4, Bağımlı annesi, K-52)

“Çocuğun bakımı, eğitimi, ihtiyaçlarının karşılanmasında anne büyük sorumluluklar almakta ama babaları sürece katamamaktayız. Babaları rehabilitasyon sürecine dahil edemiyoruz. En çok sorun yaşayan erkek olduğu için önünde etkili bir baba figürü bulunmamaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)

“Aile burada büyük bir sorun. Karı-koca arasındaki sorun çocuğu etkiliyor. Çocuk aileyi birleştirici bir işleve sahip oluyor sorun oluşturarak. Aileye bir kutsallık atfediyoruz, bazı ailelerdeki sorunları görememekteyiz. Ailedeki sorunun davranışsal soruna dönüşeceğini kabul etmemiz gerekmektedir.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

“En büyük hatam; işlevsiz evliliği sürdürerek çocuğuma zarar verdim.” (STK Temsilcisi-4, K-52)

### **Mezzo Düzey: Akran Grubu, Okul ve Sosyal Çevreyle İlgili Risk Faktörleri**

Çocukluktan ergenliğe geçişte özerklik ihtiyacı gereği genç, aileden uzaklaşarak daha çok akran grubuyla zaman geçirmektedir. Özellikle bir gruba ait olma, sosyal onay gibi ihtiyaçlarını arkadaş grubunda arayan genç grup dinamiğinin etkisiyle riskli davranışlarda bulunabilmektedir. Katılımcıların bazıları bu duruma dikkat çekerek akran grubunun olumsuz etkisinden bahsetmişlerdir:

“Ergen; ‘spora giderken polis çevirdi, bagajın içinde uyuşturucu çıktı, arkadaşlarımdan olduğu halde cezayı ben çekiyorum’ diyor. Arkadaş çevresi çok önemlidir.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)

“TUBİM’in araştırmasında madde bağımlılığında merak ve akran etkisi ilk sıralarda çıkmaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)

“Almanya’da nasıl bulaştın çalışması yaptık. Çoğu yılbaşı eğlencelerinde, okulların mezuniyet törenlerinde akran grubunun etkisiyle başlamaktadır.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)

“Problem aslında çocuğumda değildi. Çocuğum gitti kendi gibi arkadaşlarıyla bir sürecin içine girdi. ...Bu süreçte hastaneye defalarca yattı çıktı. Son yatışta içeriye madde sokuldu. O da arkadaşlarının teklifine hayır diyemediği için tekrar içti ve yakalanıp hastaneden atıldı.” (STK Temsilcisi-4, K-52)

Eski bir madde bağımlısı olan katılımcı madde kullanmaya arkadaşlarının etkisiyle başladığını ve daha sonra maddeye erişebilmek için suça yöneldiğini ifade etmiştir:

“32 yaşındayım uyuşturucuyla tanışmam 14-15 yaşındayken oldu. Onun ne olduğunu bile bilmiyordum. Arkadaş ortamında kendimi ait hissettiğim için başladım.” (STK Temsilcisi-9, Ex-user, E-32)

Okul, çocuklar ve ergenler için önemli bir sosyalleşme ortamıdır. Ancak okul ortamına uyum sağlayamayan, aidiyeti ve akademik başarısı düşük öğrenciler madde kötüye kullanımı, suça sürüklenme gibi riskli davranışlara yönelebilmektedirler. Risk grubu öğrencilere yönelik etkin sosyal hizmet, danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulması gerektiğini belirten katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okullarda yeterli rehber öğretmen yok. Madde bağımlılığıyla ilgili yeterli donanımı yok. Sosyal hizmet bu alanda daha donanımlı.” (STK Temsilcisi-5, K-57)

“Okul ve öğretmen ayağı çok önemlidir. Sorunlu gruplarla okullarda grup çalışmaları yapılmalıdır.” (STK Temsilcisi-3, K-37)

“Birçok sistem bağımlılık konusunu etkilemektedir. Okul, aile, akrabalık bağları, fiziksel çevre etkiliyor. Aile çok önemli ve okulla etkili bir ilişki sistemi işlemediğinde birey bağımlılık döngüsüne giriyor.” (Akademisyen-1, E-53)

“Yalnızlaşma var, aile sorunu var, okul sorunu var.” (Sosyal Çalışmacı-2, E-48)

Çocuğın yaşadığı yakın sosyal çevre olan mahalle ortamının önemine dikkat çeken bir katılımcı, suç-mekân ilişkisini vurgulamıştır:

“Madde kullanımına başlamada çocuğın riskli bir mahallede yaşıyor olması çok önemli. Yapılan araştırmalar suç-mekân ilişkisini ortaya koymaktadır. Çocuğın yaşadığı sosyal çevrede madde kullanımı normalleştirilmişse çocuk da maddeye özenecek ve merak duygusuyla kullanmaya başlayacaktır.” (Akademisyen-7, E-47)

Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte gençlerin sanal sosyal ortamda kontrolsüz bir şekilde yer aldığını belirten bazı katılımcılar, ailelerin bu konuda çaresiz kaldığını vurgulamıştır:

“Sanal dünya aileleri çaresizleştirmektedir.” (Akademisyen-1, E-53)

“Sanal âlem iletişimi bozmaktadır. Gençlerin çoğu teknoloji bağımlılığında yalnızlaşıyor, mutsuzluk başlıyor ve uyuşturucuya başlıyorlar.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)

### **Makro Düzey: Sosyokültürel Yapı ve Politik Sistemle İlgili Risk Faktörleri**

Eşitsiz bir toplumda dünyaya gelen bireylere yeterli kaynak ve fırsat sunulmadığında biyopsikososyal gelişimleri ve sosyal işlevsellikleri sekteye uğramakta, iyi olma halleri olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla madde kötüye kullanımının arka planında bireyin yaşam standartlarını ve çevre şartlarını belirleyen makro faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Madde bağımlılığının nedenleri üzerine görüşlerini

ifade eden katılımcılar toplumsal ön yargıya, değerler sisteminin çöküşüne, işsizlik, yoksulluk, göç gibi sosyal sorunların etkisine dikkat çekmişlerdir:

“Bağımlılığa bakış açısında ön yargı var. Almanya’da diğer hastalıklara sunulan hizmetler bağımlılara sunulmaz. Uyuşturucuyla mücadele, hastayla mücadeleye dönüşüyor. Bazıları gizliyor, kabul etmiyor. Ön yargı nedeniyle gizliyor.” (Ergoterapist, E-52)

“Şu önyargıyı parçalamamız lazım. Bağımlı parçalanmış ailenin ürünü, varoşlarda yetişmiş falan ya da serseri ruhlu psikopat, asi bir model gibi. Bakın buradaki pek çok kişi eğitilmiş, işleri güçleri olan ve aileleriyle birlikte yaşayan insanlar topluluğu aslında.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)

“Bağımlılık konusunda ne düşündüğü topluma sorulsa; kişiliği bozuk, güvenilmez, yalancı, suçlu diye tanımlanır.” (Ergoterapist, E-52)

“Risk faktörleri toplumsal bağlamda ele alınmalıdır. Toplumun sosyal normlarının dışına çıkan bireyler acımasız bir şekilde yabancı ve ürkütücü görülmekte ve tepkiyle karşılanmaktadır. Madde kullanan bireyler tehdit olarak algılanmaktadır.” (Akademisyen-3, E-42)

“Değerler sistemimiz çöktü. Dijital sistem bireyi yalnızlaştırıyor. Eğitimsiz aileler çocuğu sokağa salıyor kontrolsüz.” (STK Temsilcisi-5, K-57)

“Göç bir risktir. Almanya’da Köln’de bağımlıların üçte bir göçmen kökenli. Yoksulluk, gelecek kaygısı bir risktir. Üniversite mezunları bile işsiz. Bu bir risk oluşturmaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

Yasal yollardan yapılan mücadeleye rağmen madde satışının önlenemediğine dikkat çeken bir katılımcı, devletlerin bu konuda çaresiz kaldığını ifade etmiştir:

“Narkotik var. Ancak madde satışı çok yaygın. Devletler bu konuda çaresiz.” (STK Temsilcisi-5, K-57)

Bir taraftan uyuşturucuyla mücadele edilirken diğer taraftan medya vasıtasıyla özendirici bazı yayınların olduğuna dikkat çeken bir katılımcı görüşlerini kısaca şöyle aktarmıştır:

“Uyuşturucuyla mücadeleimiz var. Ama ben bakıyorum medyaya, gençlik dizilerine uyuşturucu kullananlar özenti uyandıracak şekilde sunuluyor. Medya, bağımlılığı ve şiddeti teşvik ediyor.” (Sosyal Çalışmacı-3, E-45)

### **Madde Bağımlılığını Önleme, Tedavi ve Rehabilitasyon Çalışmaları**

Odak grup oturumlarında katılımcıların pek çoğu madde bağımlılığının tedavisi ve rehabilitasyonu konusunda doğrudan deneyim sahibi olmaları nedeniyle bu konuda ayrıntılı bilgi paylaşımında bulunmuşlar ve uygulama örneklerini aktarmışlardır. Katılımcıların görüşlerinden oluşturulan kodlar, Tablo 3’de aktarıldığı gibi 3 farklı tema altında gruplandırılmıştır.

**Tablo 3.** Madde bağımlılığında önleme, tedavi ve rehabilitasyon çalışmalarına ilişkin kodlar ve temalar

Temalar	Kodlar	Görüş (f)	Toplam (f)
Koruyucu, önleyici hizmetler	Risk analizleri	2	
	Aile sağlığı merkezlerinde sosyal hizmet müdahalesi	2	
	Ailelerle sosyal hizmet uygulaması	15	34
	Manevi değerlerin öğretilmesi	3	
	Okul sosyal hizmeti	4	
	Okullarda önleyici çalışmalar	1	

	Psikolojik sağlık çalışmaları	3	
	Yerel düzeyde sosyal hizmet kuruluşları	4	
	Tedavi öncesi motivasyonel görüşme	2	
	Tedavi öncesi hazırlık	3	
	Tedavide teşvik sistemi	1	
	Tedavi merkezlerinin başarısızlığı	5	
	Kişiyeye özgü tedavi yöntemi	4	
	Tedavi sonrası takip sistemi	4	
Tıbbi tedavi ve arınma (detoks)	Ruh sağlığı yasaasının çıkarılması	2	32
	Ruh sağlığı bozuk bireylerin madde bağımlısı olması	1	
	Kısa vadeli programların yetersizliği	1	
	İlişki tedavisi	1	
	Tedaviye erken dönemde başlama	2	
	Bağımlı merkezi ihtiyacı	5	
	Tedavide temel ihtiyaçların karşılanması	1	
	Aile terapisi	3	
	Biyopsikososyal model	2	
	Cezaevinde rehabilitasyon çalışmaları	1	
	Çoklu terapi ve tedavi yöntemleri	4	
	Ekip çalışması	4	
	Ergoterapi desteği	1	
	Eski kullanıcıların desteği	2	
	Güçlendirme yaklaşımı	4	
	İş uğraşı terapisi	1	
	Kendi kendine iyileşme grupları	5	
Sosyal tedavi ve rehabilitasyon	Korumalı işyerleri	2	57
	Meslek edinme ve istihdam	3	
	Ödül mekanizması	1	
	Etkili rehabilitasyon süreci	2	
	Sosyal aktiviteler	5	
	Sosyal çevrenin yeniden düzenlenmesi	2	
	Sosyal hastalıkların tanımlanması	1	
	Sosyal tedavi programına SGK desteği	1	
	STK'lara devlet desteği	5	
	STK'ların etkin olması	4	
	Toplum temelli rehabilitasyon	3	
	Vaka yönetim sistemi	1	

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcılar; koruyucu önleyici hizmetler (f=34) kapsamında ailelerle sosyal hizmet çalışmalarına ağırlık verilmesinin, yerel düzeyde ve okul düzeyinde sosyal hizmet müdahalesi uygulanmasının, risk analizleri yapılmasının önemini vurgulamışlardır. Tıbbi tedavi ve arınma (f=32) konusunda katılımcılar; biyomedikal yaklaşımın ön plana çıktığı tedavinin başarısız olduğuna, tedavi öncesi madde bağımlılarının yeterince motive edilemediğine, kişiyeye özgü tedavinin yapıldığı ve sonrasında takip sisteminin olduğu tedavi merkezlerine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmişlerdir. Sosyal tedavi ve rehabilitasyona (f=57) ilişkin görüşlerini ifade eden katılımcılar; güçlendirme yaklaşımı ve biyopsikososyal modele dayalı, STK-devlet işbirliğiyle, ekip çalışmasını esas alan, istihdamın ve sosyal etkinliklerin olduğu toplum temelli rehabilitasyon programlarının yaygınlaşması gerektiğini belirtmişlerdir.

### ***Koruyucu Önleyici Hizmetler***

Madde bağımlılığıyla mücadelede, müdahale ve tedavinin yanında erken uyarı alanına ait koruyucu önleyici faaliyetler önemli bir yer tutmaktadır. Bu alanda birey ve aileden başlanarak toplumun genelini kapsayacak sosyal hizmet programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Odak grup çalışmasının bir

oturumunda madde bağımlısı birey ve ailesine yönelik ne tür koruyucu önleyici çalışmalar yapılması gerektiği tartışılmış ve katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır. Birçok katılımcı madde kullanan bireyin aile desteğine ihtiyacı olduğuna dikkat çekmiştir:

*“Çocuğun en çok aileye ihtiyacı olduğu dönem, kullandığı dönemdir. Çocuk ebeveynin desteğini hissetmelidir. Çocuk madde kullandığını aileye söyleyememektedir.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)*

*“Ergenlerde aile kısmını atlayarak etkin müdahale olmaz. Ergen anlayamadığını ifade etmektedir. Aile ergenden yetişkin davranışları beklemektedir. Ergeni başka ergenlerle karşılaştırarak değerlendirmektedir. Hastalık konusunda aileyi ve çevresini bilgilendirmek gerekmektedir. Buna bilgilendirici sosyal etki oluşturmak diyebiliriz.” (Sosyal Çalışmacı-2, E-48)*

*“En temeli sevgidir. Çocuk çok sevildiğini biliyorsa dışarıda mendil de satsa arkasında anne-baba varlığını biliyorsa çok kayma olmaz. Ebeveynin kendisini sevmediği duygusunu yaşarsa kayma olur. Sevgi insana güven kazandırmaktadır.” (Akademiye-2, E-71)*

Ailelere yönelik sosyal hizmet müdahalesi uygulanması gerektiğine dikkat çeken bir katılımcı, madde bağımlılığıyla mücadele çalışmasının odağında ailenin olması gerektiğini vurgulamıştır:

*“Ailelerle sosyal hizmet önemli. Anne-baba tutum ve davranışları çocukları madde kullanımı gibi sapmalara yöneltebilir. Aile bu çalışmaların odağında olmalıdır. Ailenin problem çözme ve başatma kapasitesi artırılmalıdır.” (Akademiye-1, E-53)*

Birçok katılımcı da ailelere yönelik güçlendirici psikoeğitim çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmiştir:

*“Aile düzeyinde eğitim vermek gerekmektedir. Evlilik öncesi eğitim verilmesi gerekmektedir.” (Sosyal Çalışmacı-3, E-45)*

*“Aileyi güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Çocuğuna kurallar ve sınırlar koyunca çocuk da değişmeye başlar. Değişim temelde ailenin tutum ve bakış açısını değiştirmekle mümkündür.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)*

*“Çözüm olarak özellikle iş yaşamı içinde babalara yönelik farkındalık eğitimleri verilmelidir. Evlilik öncesi bir kere eğitim vermek yetersiz, süreçte babalara yönelik eğitimler verilmelidir.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)*

*“Gençlerin teknolojiyi nasıl kullandığını aile bilmiyor. Ebeveynler çalıştığı için çocuğa zaman ayıramamaktadır. Ailenin bilinçlendirilmesi ve yaş grubuna göre çocukların hayata hazırlanması konusunda ders verilmelidir.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)*

Anlam ve amaç eksikliğinin manevi boşluk oluşturduğuna dikkat çeken bazı katılımcılar, manevi boyutun ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır:

*“İç boşluğu ne ile doldurabiliriz? Bu boşluğu doldurmalıyız. Rol model eksikliği bulunmaktadır. İç boşluğu manevi değerlerle doldurabiliriz. Gençlerin hedef ve anlamları bulunmamaktadır. Gençlikte manevi eksiklikler bulunmaktadır. Manevi boyutu ihmal etmemeliyiz.” (Akademiye-4, E-51)*

*“Çocuğun hayatının merkezinde bir inanç varsa hayata tutunabilmektedir.” (STK Temsilcisi-3, K-37)*

Koruyucu önleyici hizmetler kapsamında okul sosyal hizmetinin önemli bir yeri olduğunu belirten birçok katılımcı, bu uygulamanın bir an önce başlatılması gerektiğini ifade etmiştir:

“Okul sosyal hizmeti çok önemlidir. Çocuk büyüdükçe ergen akran gruplarıyla birlikte olmaya başlıyor. Vaka yönetimi kapsamında aile ve çocukla doğrudan çalışılması gerekmektedir. Ülkemizde okul sosyal hizmetinin başlamadığını görmekteyiz.” (Akademisyen-1, E-53)

“Özellikle okul sosyal hizmeti bir an önce devreye girmelidir. Öğrencileri aile boyutuyla takip etmesi önemlidir.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)

Bazı katılımcılar okul öncesi dönemden başlayarak çocukların güçlendirilmesi, psikolojik sağlamlıklarının ve sorun çözme kapasitelerinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir:

“Biz çocuklara 0-6 yaşta yaşam becerileri kazandırmalıyız. Sorun çözme kapasitesini arttırmalıyız. Psikolojik sağlamlık ve yılmazlık özelliklerini güçlendirmek gerekmektedir.” (STK Temsilcisi-5, K-57)

“Çocukları zenginleştirmek, güçlendirmek önemlidir. Kendini gerçekleştiren genç maddeye gitmez.” (Ergoterapist, E-52)

Risklerin belirlenmesi ve önlenmesi için yerel düzeyde alan taraması, toplum örgütlenmesi, birey ve ailelerle sosyal hizmet gibi çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini belirten bazı katılımcılar, mahalle düzeyinde sosyal hizmet kuruluşlarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir:

“Bağımlılıkla ilgili risk grupları haritaları çıkarılmalıdır. Yerel dinamiklerin alan taraması yapılması gerekmektedir. Risk analizi yapılmalı ve ona göre çalışma planlanmalıdır. Bütün sosyal sorunlar araştırılmalıdır.” (Akademisyen-4, E-51)

“Yerel düzeyde sosyal hizmet kurumlarını yaygınlaştırmalıyız. Çocuk ve gençlik merkezleri, etüd merkezleri yaygınlaştırılmalıdır.” (STK Temsilcisi-3, K-37)

“Her mahalleye sosyal hizmet disiplini ile ilgili aile sosyal hizmet merkezleri kurulup her ailenin bir sosyal hizmet uzmanı olması sağlanmalıdır. Böylece risk faktörlerini erkenden tanılama fırsatı olacaktır.” (Sosyal Çalışmacı-2, E-48)

“Yerel yönetimlerin bağımlularla alakalı profesyonel gündüzlü rehabilitasyon merkezi kurulmalıdır. Meşguliyet ve iş terapisi, spor etkinlikleri, sanat etkinlikleri planlanmalıdır.” (Sosyal Pedagog, E-48)

“Yerel yönetimleri güçlendirmek ve harekete geçirmek gerekmektedir. Lobcilik faaliyetleriyle karar mekanizmaları etkilenmelidir.” (Akademisyen-1, E-53)

### **Tıbbi Tedavi ve Arınma**

Madde bağımlılığına müdahale aşamasının ilk basamağını tıbbi tedavi ve arındırma oluşturmaktadır. İlk yardım ve erken dönemde entoksikasyon ya da akut yoksunluk belirtileri ile tıbbi sorunlar tedavi edilmektedir. Ancak bu aşamada bağımlı bireyin gönüllü olması ve tedaviyi kabullenmesi için motivasyonel çalışmalar da yapılmasına ihtiyaç vardır. Bireyin değişimi istemesinin ve hazır olmasının yanında tedavinin bireye özgü olması, ihtiyaç ve sorunlarının bütününe kapsamı ve sürdürülebilir olması önemlidir. Katılımcılar kendi deneyimlerinden yola çıkarak tedavide başarılı olunabilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Sosyal çalışmacı olan bir katılımcı mevcut bir tedavi ve rehabilitasyon modelinden örnek vererek temel ilkeleri özetlemiştir:

“Erken dönemde madde kullananlara ulaşıldığında başarılı olunmaktadır. İçerisinde yüzme havuzu, spor ve oyun alanları, tarımla uğraştıkları alanlar olan bir tedavi merkezi var. Okula devam edemeyenler takip ediliyor. 18 yaş sonrası aile üzerinden izleme yapılmakta ve 18 yaş

*sonrası işe yerleştirmek için destek yapılmaktadır. Takip süreci yaşam içinde devam etmektedir. Tedavi noktasında AMATEM’le ilişki içindeler.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)*

Hollanda’da yaptıkları çalışmalardan örnek veren bir katılımcı tedaviye hazırlık yapmanın ve kişiye özgü yöntem kullanmanın önemine dikkat çekmiştir:

*“Biz Hollanda’da kişinin ve aile çevresinin davranış değişikliği ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz. Aileyle kişi arasında öfke yaşanmış olabilir bunları iyileştirmeye çalışıyoruz. Bazı ailelerle tedaviden sonra konuştuğumuzda bu iletişim çalışmaları için teşekkür etmektedirler. İlişki tedavisi de bunun bir parçasıdır.” (Akademisyen-5, K-45)*

*“Bağımlı tedavi olmak için geldiğinde ilk isteği direkt detoks olmuyor. O aşamaya hazırlık yapılması lazım. Bir liste yapıyoruz bu kişinin hayatta zevk aldığı şeyleri kendisiyle beraber araştırmaya çalışıyoruz. Değişik metodlar var uyguladığımız, kişiye özgü metodlar. Bu metodların etkili olması için sadece hastayla konuşarak değil hayatına girerek rehberlik yapmaya çalışıyoruz.” (Akademisyen-5, K-45)*

Bağımlılıkla birlikte ailenin fonksiyonlarının işlevsizleştiğini belirten bir katılımcı, ailenin tedavi sürecine katılması gerektiğini ifade etmiştir:

*“Ailenin tedavi sürecine katılması teşvik edilmelidir. Bağımlılıkta ailenin tüm fonksiyonları işlevsiz hale gelmektedir. Uzmanlar çocuğu nasıl kurtarabilir üzerine odaklanmakta. Ancak ailede yeni iletişim tarzı oluşturmak zorundayız.” (Akademisyen-1, E-53)*

Bağımlıların pek çoğunda ruhsal rahatsızlık olduğuna dikkat çeken bir sosyal çalışmacı tedavi ile rehabilitasyonun birleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

*“Şu an Türkiye’de bağımlılık psikiyatrik bozukluğa doğru evrilmektedir. Birçoğunda psikiyatrik bozukluk tanıları ortaya çıkmaktadır. Ruh sağlığı hastaneleri çoğu yatağını bağımlılarla doldurmuş. Dolayısıyla psikiyatrik sorunların tedavisiyle rehabilitasyonu birlikte düzenlemek durumundayız.” (Sosyal Çalışmacı-1, E-49)*

Eski kullanıcı (ex-user) olan katılımcıların birçoğu mevcut bağımlılık merkezlerinin tedavi konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiş ve bu konuda yaşadıkları deneyimleri aktararak sorunları dile getirmişlerdir:

*“Şu anda ben bağımlıyım diyerek telefon açıp yardım isteyeyim destek olan çıkmıyor. Bağımlılarla benim işim üç gündür diyen doktorlarla karşılaştık. Ya da on beş günde iyileştiririz diyenler var. Bunlar çok da gerçekçi yaklaşımlar değil. Sahayla onların uygulamaları farklı. Bu kadar ilaçla, hatta torbacıların sattığı ilaçlarla beni iyileştireceğini düşünen maalesef bir sistemimiz var. Bunun sorgulanması lazım.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)*

*“...Daha sonrasında bir şeylerin farkına varmaya başlayınca AMATEM’le tanıştım. Ne yazık ki AMATEM’de şu anki tedavi sistemi tamamen yanlış. Çünkü ilaçla tedavi sistemi var. Biz dernek bünyesinde ilaç ve kimyasal kullanmadan detoksifikasyon yaparak, zaten iki-üç gün sürüyor bunun ağrısı sızısı.” (STK Temsilcisi-8, Ex-user, E-32)*

*“İlk başta benim kafamdaki yargı şuydu: İlaçsız bir şekilde nasıl bırakacağım? Çünkü dışarıda gördüğüm örnekler hastaneye yatıyorlar, defalarca çip taktırmışlar, farklı farklı ilaçlar kullanmışlar. Yine de bırakamıyorlar. Ben ilaçsız nasıl bırakacağım diye düşünmüştüm ama benim başka çarem yoktu, alternatifim kalmamıştı.” (STK Temsilcisi-6, Ex-user, E-27)*

Bağımlılığın tedavisinde motivasyonel görüşmenin önemine dikkat çeken bir katılımcı, direncin çözülmesi gerektiğine vurgu yapmıştır:

“Psikososyal görüşmeden önce motivasyonel görüşme planlanmalıdır. Çünkü psikososyal görüşmede direnç çözülmeye çalışılır. Bağımlılık gibi bir direnç hemen çözülemez motivasyonel görüşmede direnç zamana yayılarak ele alınır.” (Sosyal Çalışmacı-2, E-48)

Yurtdışında sivil toplum kuruluşlarına ait bağımlılık tedavi ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan katılımcılar tedaviden daha çok tedavi öncesi ve sonrası yapılacak faaliyetlere dikkat çekmişlerdir:

“Almanya’da devlet yaş durumlarına göre tedavi ayrımı yapmaktadır. Türkiye’de klinik tedavi sonrası günlük takip merkezi bulunmamaktadır.” (Bağımlılık Danışmanı, E-55)

“Kronik olmayan hastalar dışarıdan gelip danışmanlık hizmet almaktadır. Haftanın 3 günü açık kafeteryamız var oradan yararlanabiliyorlar. Yaklaşık 40 ulustan farklı dinlerden hastalarımız var. Hastalar boşlukta kalmıyor. Tamamlayıcı psikiyatri dediğimiz destek hizmetleri sunmaktayız. Frankfurt’ta 4 tane merkez var.” (Sosyal Pedagog, E-48)

“Bağımlı hasta psikiyatride bir ay kalırsa büyük bir maliyeti olmaktadır. Asıl sorun klinik sonrası başlamaktadır. Birçok temel yeteneği kaybolmuştur.” (Ergoterapist, E-52)

Tedavide temel ihtiyaçların karşılanması ve güven duygusunun önemini vurgulayan bir katılımcı aile, devlet ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliğine dikkat çekmiştir:

“Bağımlıların tedavisinde temel ihtiyaçlarını karşılamak çok önemli, güven hissi vermek çok önemli. Güven duygusunu vermemiz için sivil toplum kuruluşlarına, ailesine, devlet kurumlarına ihtiyacımız var.” (Akademisyen-5, K-45)

Sosyal çalışmacı olan katılımcı bağımlıların tedavisiyle ilgili yasal değişimlerin sağladığı kolaylıkları ifade etmiştir.

“Bağımlılar eskiden tedavi merkezlerine gidemiyordu bildirim yükümlülüğü olduğu için. TCK 191’le bu kalktı. Tedavi merkezine gittiğinde SGK kaydı olması lazımdı. Şimdi başvuruda bulunduğunda sosyal güvence şartı bulunmamaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-4, E-32)

### **Sosyal Tedavi ve Rehabilitasyon**

Madde bağımlılığı farklı risk faktörlerinin karmaşık etkileşimi sonucu oluşan bir davranış sorunu olduğu için sadece tıbbi müdahaleyle beklenen değişimi sağlamak mümkün değildir. Kişinin madde kullanmayı bırakarak yeniden işlevsel bir birey haline gelebilmesi için tedavi sırasında ve sonrasında içinde bulunduğu sosyal koşulların da ele alınması gerekmektedir. Özellikle maddeyi bırakmanın oluşturduğu boşluğu dolduracak iş, uğraşı ve faaliyetleri organize etmek, yeni beceriler kazandırmak, işlevsel sosyal ortamlar oluşturmak için sosyal tedavi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal bağlam dikkate alınmadan yapılan tedavi ve arındırma çalışmalarının başarıya ulaşma şansının düşük olduğu odak grup oturumlarında da sıklıkla vurgulanmıştır. Akademisyen bir katılımcı sosyal tedavinin önemini şu şekilde vurgulamıştır:

“Rehabilitasyon sosyal faaliyet alanıdır. İlk birincil görevi sosyal tedavidir. Medikal tedavinin bittiği anda psikolojik tedaviyle paralel başlar. %10 tıbbi tedavi, %10-15 psikolojik tedavidir. Sonrası %80-90 sosyal tedavidir. Ötekileştirme sosyal hastalıktır, yalnızlaşma, dışlanma sosyal hastalıktır. Sosyal hastalıklar DSM’ye girmelidir. Tıbbi tedavi sonrası ne olacağı tanımlanmamış. Bu alan bomboş.” (Akademisyen-2, E-71)

Sosyal tedavi ve rehabilitasyon için kendisinin başkanlığını yaptığı sivil toplum kuruluşu bünyesinde bir program uyguladıklarını dile getiren katılımcı, kendi kendine yardım anlayışıyla çalıştıklarını belirtmiştir:



“Bağımlıların 10-15 kişilik gruplar halinde -daha kalabalık değil- başlarında benim gibi eski bir kullanıcı, aynı şeyleri yaşamış ve bunun eğitimini de almış (ben aynı zamanda sosyal hizmet eğitimi de aldım) bir yardımcıyla bu grubun birlikte bir aile gibi yeni yaşam biçimine alışması, uygulayarak alışması gerekir. Biz bu uygulamayı yirmi dört saat birlikte yaşayarak yapıyoruz.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)

“...Orada bir yetmiş metrekaare yerde on beş-on yedi kişi yerlerde şişme yataklarda yatarak iyileşmeyi başardık. Ama bizim en önemli özelliğimiz birlikte olmamızdı. Ve bunu ekonomik şartlar zorlamasına rağmen yapmaya çalıştık.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)

Bir bağımlı annesi olan katılımcı bağımlının anlaşıldığını hissedebilmesi için kendisi gibi bireylerden oluşan bir gruba katılma ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir:

“Dışarıda bizi anlamıyorlar. Dışlanıyoruz. İlaçsız bir şekilde bunun yapıldığını gösteren STK modeli var. Kendi kendine iyileşme grupları var. Eski bağımlıların olduğu grup toplantılarında daha iyi anlaşılıyor. İyileşme gruplarına ailelerin de dâhil edilmesi önemlidir.” (STK Temsilcisi-4, K-52)

Eski madde bağımlısı katılımcı kendi kendine iyileşme grubu içinde yer aldıktan sonra madde kullanmasına neden olan gerekçelerin nasıl anlamsızlaştığını şu şekilde belirtmiştir:

“Derneğe gelene kadar ben hep aileyi ve dış dünyayı suçluyordum. Babamın dediği bir şey var. Bağımlının bahanesi çoktur. Biz kırmızı kar niye yağmadı diye oturur içerdik. Her şeyi bahane ederiz. Derneğe geldikten sonra bunların hepsinin bir şımarıklık olduğuna kanaat getirdim.” (STK Temsilcisi-7, Ex-user, K-32)

Almanya’da tıbbi tedavi sonrası uygulanan programı anlatan katılımcı, uzun bir sosyal tedavi süreci olduğunu ifade etmiştir:

“Ön detokstan sonra 6 aylık sosyal tedavi başlatılmaktadır. Asıl tedavi olan bu uygulama yerel kurumlarda yapılmaktadır. Yaşam becerileri eksik olan bireyi sıfırdan alıp meslek becerisi kazanması için terapistler vardır. Terapi uygulayanların %70’i sosyal hizmet uzmanıdır. Kliniklerden sonra adaptasyon dediğimiz uyum kurumları bulunmaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

Bağımlılığın tedavisinde medikal model yerine biyopsikososyal modelin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çeken katılımcılar, bu modelde yer alması gereken diğer yaklaşımları da açıklamıştır:

“Medikal model arındırma için ilaç kullanılmaktadır. Uygulanan enstrüman hastanın taburcu olmasına kadar gider. Biyopsikososyal modeli geliştirmek gerekmektedir.” (Akademisyen-3, E-42)

“Kuramsal açıdan ekolojik perspektif ve güçlendirme yaklaşımı da olmalıdır. Ekolojik bir ele alış ve müdahalede güçler perspektifine dayalı olmalı, kişinin biricikliğine dayalı bir rehabilitasyon argümanı olmalıdır.” (Akademisyen-3, E-42)

“Motivasyonel görüşme adı verilen taransteorik yaklaşımın esas alınması gerekir. Ayrıca kanıt dayalı bilişsel davranışçı uygulamaları esas alan hümanist ve manevi yaklaşım da önemlidir.” (Akademisyen-3, E-42)

“Hollanda’da bilişsel terapiyle birlikte ilaç tedavisi kullanıyoruz. Doktorlarla birlikte çalışıyoruz. Diğer psikolojik sorunları varsa ona yönelik travma terapisi gibi ayrı yöntemler uygulamaktayız.” (Akademisyen-5, K-45)

Katılımcıların birçoğu sosyal tedavi ve rehabilitasyonun bir parçası olarak bağımlıların mesleki eğitim almasının ve istihdam edilmesinin önemini vurgulamıştır. Almanya’da sosyal tedavi ve rehabilitasyon

merkezlerinde iş ve meslek edindirme çalışmaları yaptıklarını vurgulayan bir katılımcı uygulamadan örnekler vermiştir:

*“Almanya’da biz onlara büyük mutfak veriyoruz. Kendi alışverişlerini ve yemeklerini yapmaktadırlar. Oraya gündüz 60-70 hasta geliyor, dışarıdan gelenlerle ve personelle 100 kişiyi geçmektedir. Hastalar dışarıya okul ve bürolara yemek yapmaktadırlar. Alışveriş, servis her şeyini kendileri yapmaktadır.” (Sosyal Pedagog, E-48)*

Ergoterapist olan katılımcı Almanya’da korumalı işyerleri vasıtasıyla bağımlıları çalışma yaşamına adapte ettiklerini belirtmiştir:

*“Meslek öğrenmeleri, işe girmeleri çok önemli, bu şekilde kontrol altında tutabiliriz. İçmediği her gün başarıdır. Koyduğumuz hedef erişilebilir olmalıdır. Almanya’da korumalı işyeri projesinde 7 kişi istihdam ettik. 1-2 saat ancak çalışabiliyorlar. Uzun vadede normal işyerine adapte etmeye çalışıyoruz.” (Ergoterapist, E-52)*

Bağımlılar için istihdamın önemine dikkat çeken bir katılımcı, Türkiye için de korumalı işyerlerine ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir:

*“Eski hükümlüler ve bağımlılar için istihdam sağlanamıyor. Kamu denetiminde bir istihdam sağlanması çok önemli. Üretime katılan bağımlılar korumalı işyerleriyle yaşama bağlanmalı.” (Akademisyen-1, E-53)*

Hollandalı katılımcı da benzer şekilde yeni bir iş ve çevre oluşturmanın öneminden bahsetmiştir:

*“Kişiyi topluma kazandırmak yeni bir iş, yeni bir çevre oluşturmak gerekiyor. Biz Hollanda’da kişinin mevcut çevresinden yararlanmaya çalışıyoruz. Yalnızca kişiye yeni çevre oluşturmaya çalışıyoruz.” (Akademisyen-5, K-45)*

Bireyin daha önceden madde kullanmış olması iş bulmasını zorlaştıran bir faktör olarak karşısına çıkmaktadır. Geçmişte madde kullanması nedeniyle iş yaşamında çok zorluklar yaşamış bir katılımcı sosyal tedavinin çalışma yaşamını kapsamaması gerektiğini vurgulamıştır:

*“Madde bağımlısı olduğumuzu söylediğimiz zaman insanlar bizden kaçıyorlar, ‘bizim size sağlayacağımız iş imkânı yok’ diyorlar. Sosyal tedavinin içinde çalışma da olmalı. İş imkânı olmalı, meslek kazandırma olmalı. Hiç çalışmayan, meslek sahibi olmayan arkadaşlarımız var. Hayatlarını maddeyle doldurdukları için başka şeyler yapmaya imkân bulamamışlar. Bağımlının bir de mesleği yok elinde.” (STK temsilcisi-7, Ex-user, K-32)*

Sosyal tedavi ve rehabilitasyon uygulamalarının ekip çalışması anlayışıyla yürütülmesi gerektiğine dikkat çeken katılımcılar, sosyal çalışmacının vaka yöneticisi olması gerektiğini ifade etmiştir:

*“Multidisipliner, interdisipliner ve transdisipliner kavramlarını doğru kullanmalyız. Madde bağımlılığında interdisipliner ekip çalışması önemlidir. Birlikte çalışma motivasyonu disiplinler arasıyla mümkündür. Sosyal çalışmacının vaka yönetim rolü vardır.” (Akademisyen-3, E-42)*

*“Almanya’da kadrolu bir sosyal çalışmacı 10-12 kişiyle ilgilenmektedir, vaka yöneticisi olarak. Mobil hizmet anlayışıyla hizmet götürmektedir. Her vakayla ilgili planlama yapılmaktadır.” (Sosyal Pedagog, E-48)*

*“Sosyal hizmet uzmanı; psikososyal destek ekibinin bir parçası olarak bireye ve aileye yönelik sosyal hizmet uygulamalarını yürütmekle, her bir hastanın sosyal inceleme raporunu hazırlamakla ve hastaları bilgilendirmekle sorumludur.” (Akademisyen-1, E-53)*

“Bağımlılıkta takım çalışması zorunludur. Ayda bir bağımlı aileleriyle toplantı yapılmaktadır. Hastalar haftada bir kez bir araya gelmektedir. Kendileri bilgilendirme broşürleri hazırlamaktadırlar.” (Ergoterapist, E-52)

Sosyal tedavide en önemli hususlardan birinin sağlıklı bağlanma ilişkisi olduğuna dikkat çeken Hollandalı katılımcı, maddeyi bırakmanın oluşturduğu boşluğu doldurmak için alternatif seçeneklerin planlanması gerektiğini belirtmiştir:

“Sağlıklı bağlanma ilişkisi önemlidir. Boşluğu doldurmak için alternatif seçim sunma arayışına girmemiz gerekmektedir. Maddeyi kullandığında hissettiği hazın alternatifini bulmak da zordur. Çevrenin negatif etkileri de var ancak çevrenin boşluğu dolduracak pozitif bağlılık özelliği de var. Bağımlının çevresini nasıl çekici hale getirebiliriz.” (Akademisyen-5, K-45)

Birçok katılımcı madde bağımlısı bireyin sosyal yaşamın içinde topluluk temelli rehabilitasyon anlayışıyla tedavi edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir:

“Aile desteği, mesleki rehabilitasyon, iş uğraşı terapisi ile üreten bir bireye dönüştürülmesi çok önemli. Birey ürettikçe sosyalleşmekte, güven ilişkisi geliştirmektedir. Dolayısıyla bireyi toplumun aktif üyesi yapabilmeliyiz.” (Sosyal Çalışmacı-1, E-49)

“Toplum sosyal içermeyi sağlayacak şekilde hareket etmelidir. Hastalık olarak kabul edip sosyal dışlanmaya maruz bırakmamalıdır. Topluluk temelli bir rehabilitasyon anlayışı olması lazım.” (Sosyal Çalışmacı-5, E-54)

“Ben ilk toplantıma gittiğimde –ben AA kökenliyim, adsız alkolikler yani- hep sosyal hayatın içinde olmamız teşvik edildi. Sinemadayız, müzik etkinliğindeyiz, kutlamalara katılıyoruz.” (STK Temsilcisi-1, Ex-user, E-63)

Sosyal tedavi ve rehabilitasyon çalışmalarına sivil toplum kuruluşlarının öncülük etmesi gerektiğini vurgulayan katılımcılar, madde bağımlılığıyla mücadelede STK-Devlet işbirliğinin önemini ifade etmişlerdir:

“Devletin yaptığı projeler bağımlılıkla mücadelede farkındalık çalışmalarıdır. Bu -miş gibi olmak anlamına geliyor. Sahaya baktığımızda bağımlıya dokunulduğunu görememekteyiz.” (STK Temsilcisi-3, K-37)

“Madde bağımlılığı alanındaki politika üretmek gerekmektedir. Bireysel çabaların dernekleşip STK'ya dönüşmesi önemlidir. Lobcilik faaliyeti yapılması gerekiyor kanun yapımcılar ve politikacılarla.” (Akademisyen-1, E-53)

“Almanya'daki merkezimizde yaklaşık 30 çalışanımız var. Ağırlıklı olarak yabancılara yönelik çalışıyoruz. Günlük 100'ün üzerinde hasta var. Biz aileleri de eğitiyoruz. Devletin katkısı olması lazım, STK'nın gücü bir yere kadar.” (Sosyal Pedagog, E-48)

“Türkiye'de devlet bu işi becerememektedir. STK ihmal edildiğinde sorun başlamaktadır. Hollanda'da devlet STK'ye finans desteği sağlamaktadır.” (Sosyal Çalışmacı-3, E-45)

## TARTIŞMA

Madde bağımlılığına neden olan risk faktörlerinin belirlenmesinin yanında madde bağımlılığının önlenmesi, tedavi ve rehabilitasyonu ile ilgili sorunların anlaşılmasına çalışıldığı bu çalışmada, özellikle sosyal tedaviyle ilgili çözümlerin betimlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada bireyin madde kullanmaya başlamasında genetik yatkınlık, psikolojik sorunlar, kişilik bozuklukları gibi bireysel özelliklerinin yanında işlevsel olmayan aile yapısı, özendirici akran grubu, destekleyici olmayan akademik ortam, kontrolsüz sosyal çevre gibi faktörlerin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ergenlerde madde kullanmanın ilerlemesini önlemek için erken müdahale programlarının uygulanması

etkili olmaktadır (Abedi ve diğ., 2019). Bu nedenle madde bağımlılığıyla mücadelede mikro, mezzo ve makro düzeyde koruyucu önleyici çalışmaların planlanmasında, aynı zamanda sosyal tedavi ve rehabilitasyon uygulamalarında yoğunlaşılması gereken alanların tespitinde bireyi madde kullanmaya sevk eden risk faktörlerinin belirlenmesi önemlidir. Literatüre bakıldığında; araştırma bulgularıyla benzer şekilde antisosyal kişilik bozukluğu olan, düşük öz kontrol sahibi bireylerin madde kullanma risklerinin daha yüksek olduğu (Gurbuz ve diğ., 2019; Evren ve diğ., 2006), madde kullanımının daha çok çevresel faktörlerden kaynaklandığı, özellikle akran grubunun maddeye yönelmede belirleyici olduğu (Altuner ve diğ., 2009; Uzun ve Kelleci, 2018; Karataş, 2020) ve uyuşturucu kullanmaya başlamada dezavantajlı sosyal çevrede (mahallede) yaşamanın etkili olduğu belirtilmektedir (Crum ve diğ., 1996). Başka bir çalışmada erkek olmanın, akademik başarısızlığın, anne babanın boşanmış veya ayrı yaşıyor olmasının madde kullanımı açısından risk faktörü olduğu belirlenmiştir (Yalçın ve diğ., 2009). Madde bağımlılarının işsizlik, aile desteği kaybı, evsizlik ve suçluluğu içeren bir sosyal dışlanma süreci yaşadıkları, bu durumun tedaviye katılmayı ve sürdürmeyi engellediği vurgulanmaktadır (March ve diğ., 2006; Karataş, 2019). Bu tespitler doğrultusunda konuya bakıldığında hem maddeye başlamada, hem de tedavi ve rehabilitasyon sürecine katılımında ailenin ve sosyal çevrenin kilit rol oynadığı görülmektedir. Araştırmalar yeterli sosyal destek gören bireylerin, toplumsal normlara uygun olmayan davranışlarını düzelterek yeniden uyum sağlamada daha başarılı olduğuna işaret etmektedir (Brunovskis ve Surtees, 2008; Aslan ve diğ., 2019).

Bu çalışmada öne çıkan konulardan birisi; madde bağımlısı bireylerin toplumsal yaşamda damgalanmaya ve etiketlenmeye maruz kalmasının tedaviye uyumu güçleştirdiği ve bağımlılık döngüsünden kurtulmayı zorlaştırdığıdır. Benzer şekilde birçok çalışma, damgalanmanın (stigma) sağlık hizmetlerine ve madde kullanımına yönelik tedavi hizmetlerine erişimde önemli bir engel olduğunu vurgulamaktadır (Livingston ve diğ., 2011; Bostancı, 2005). Toplumsal yaşamda madde kullanan bireylere yönelik korku, öfke, acıma, iğrenme gibi damgalama davranışları ve ayrımcılık yapma, uzak durma, görmezden gelme gibi tepkiler oluşmaktadır (Niewegłowski ve diğ., 2017). Madde bağımlısı bireyler genellikle sosyal çevre ve/veya aile desteği eksikliği ve istikrarlı istihdam gibi önemli psikososyal ve kültürel dezavantajlarla ve damgalamalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu negatif faktörler tedaviye uyumu engelleyerek nüksü tetikleyebilmektedir (Tai ve Volkow, 2013).

Bu çalışmada madde kötüye kullanımının yanında diğer psikososyal sorunların da ele alınması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Madde kullanımı diğer riskli davranışlara, yaralanma, ölüm, tutuklanma, istenmeyen hamilelik, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, akademik performans sorunları, engellenmiş beyin gelişimi, aile ve ilişki sorunlarına yol açabilmektedir (Paquette ve diğ., 2019). Madde kullanan bireyler arasında psikiyatrik tedavi görenlerin oranı kullanmayanlara göre daha yüksektir (Aslan ve diğ., 2019; Yalçın ve diğ., 2009) ve madde kullanan bireylerde suç işleme ihtimali kullanmayanlara göre 3-4 kat daha fazladır (Bennett ve diğ., 2008). Kişinin özerkliğini zaafa uğratması nedeniyle madde kullanan bireyin kontrolsüz ve yasa dışı davranışlar sergileme ihtimali yüksek olmaktadır. Ayrıca madde kullanımı yanında bireyin psikiyatrik sorunlarının olması tedaviyi zorlaştırmaktadır. Hattenschwiler ve arkadaşlarının (2001) araştırmasında; duygudurum bozukluğu eşlik eden madde bağımlılarının tedavisi en zor olan ve taburculuk sonrası relapsların en sık görüldüğü bireyler olduğunu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi de hastane temelli tıbbi tedavinin yanında uzun süreli, etkili bir sosyal tedavi ve rehabilitasyon programı başlatılamazsa, madde kullanımında nüksü önlemenin zor olduğu gerçeğidir. Madde bağımlılığının sosyal tedavi ve rehabilitasyonunda da toplum temelli, iş ve meslek edindirmeye dayalı, kendi kendine yardım grupları şeklinde iyileştirme uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. French'in (1995) araştırmasına göre; alkol ve madde bağımlılığının hastane temelli tedavisi diğer alternatif tedavilere göre daha maliyetlidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde madde bağımlılığı tedavileri, yüksek nüks oranlarından dolayı genellikle yetersiz veya etkisiz olarak görülmektedir (McLellan ve diğ., 2000). Bunun yanında arındırma işlemi tamamlanmış 186 alkol bağımlısıyla yapılan bir çalışmada, tedavi sonrası bir sosyal ağa (en az bir temiz ve ayık bireyin olduğu) katılmış bağımlıların, 2 yıl boyunca alkolden uzak durma sürelerinde % 27'lik bir artış olduğu bildirilmiştir (Litt ve diğ., 2009). Dolayısıyla alkol ya da madde kullanan birey

arındırma sonrası sosyal tedavi programına dâhil olmadığında geriye dönme ihtimali daha yüksek olmaktadır. ABD Boston Tıp Merkezi'nde hastaneye gelen genel tıbbi hastaların %17'sinde madde kullanım bozukluğu olduğu ve madde kullanım bozukluğu olan hastaların 30 gün içinde tekrar hastaneye başvurma durumlarının diğer hastalara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Walley ve diğ., 2012). Sosyal etkileşimin yoğun olduğu 6 aylık terapötik grup çalışmalarına katılan bağımlılar, kullanıcı kimliğinden iyileşme/kurtulma kimliğine geçiş yapmakta ve yaşam memnuniyetleri artmaktadır (Dingle ve diğ., 2015). Araştırmalar sosyal bağlantıyı ve sosyal grup üyeliğinin kalitesini iyileştirmenin sağlığı ve refahı arttırdığını göstermektedir (Sani, 2012; Berkman ve diğ., 2000). Tüm bu araştırma sonuçları sağlığın sosyal boyutunun ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada; profesyonel meslek elemanlarının ve eski kullanıcıların da yer aldığı sivil toplum kuruluşları tarafından bağımlılık sosyal tedavi merkezleri açılması gerektiği vurgulanmıştır. Avrupa ülkelerinde yaygın olarak terapötik topluluk anlayışı çerçevesinde sivil toplum kuruluşları tarafından klinik sonrası aşamalı sosyal tedavi programları uygulamaktadır (Gökçearslan-Çifci ve Polat-Uluocak, 2010). Maddenin birey için anlamı ve sosyal işlevi anlaşılmadan tedavide başarı sağlamak mümkün değildir. Kaya-Kılıç'ın (2015) araştırmasına göre; devlete bağlı bağımlılık tedavi merkezlerinde görev yapan sağlık çalışanlarının %58,8'i çalıştıkları kurumda hizmet verdikleri bağımlı birey ve ailesi ile sorun yaşadıklarını; bu sorunların bağımlı bireyin tedaviye uyum göstermemesinden (%48,5), ailenin tedavi sürecinde bireye ve ekibe destek olmamasından (%32,4) ve tedavi hizmeti alan bireyin sağlık çalışanlarına yönelik sert davranışlarından (%16,2) kaynaklandığını belirtmişlerdir. Tedavinin başarısız olmasının en sık nedenleri ise tedaviyi yarıda bırakma, tedaviye katılımda ve kalma süresinde yetersizlik, nükste artma, tedaviye hazır olmama ya da motivasyon eksikliği olarak tespit edilmiştir (DiClemente ve diğ., 1999; Evren ve diğ., 2006). Tedavi motivasyonunun sağlanması ve sürdürülmesinde tedavi ortamının psikososyal iklimi son derece etkili olmaktadır. Resmi olarak yapılandırılmış tedavi merkezlerine erişimin zor olması, resmi prosedürlerinin karmaşıklığı ve esnek olmayan yapısı gibi etkenler birçok bağımlının tedaviye başlamasını geciktirmekte ya da yarıda bırakmasına neden olmaktadır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada madde bağımlılığının nedenleri, tedavi ve rehabilitasyonuna ilişkin uzmanların görüşleri nitel yaklaşımla ele alındığı için genellenebilir sonuçlar yerine konu hakkında derinlemesine anlayış sağlayacak fikirlere ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalarda; madde bağımlılığına neden olan risk faktörlerinin birey, aile, sosyal çevre, bu alanda sunulan imkân ve fırsatların yetersizliğinden kaynaklanan, bireye özgü karmaşık bir yapısı olduğu anlaşılmıştır. İşlevsel olmayan aile yapısı ve olumsuz rol model olan akran grubunun etkisi, sosyal tedavi çalışmalarının daha çok bu alanlara yoğunlaştırılması gerektiğini göstermiştir. Göç, çarpık kentleşme, işsizlik gibi sorunların ortaya çıkardığı sosyal anomi toplumsal kontrol mekanizmalarını zayıflatmış, aile yapısında bozulmalara neden olmuş ve bireyleri yalnızlaştırmıştır. Kent yaşamında sosyal dayanaklardan yoksun kalan birey ve aile profesyonel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Sosyal hizmet müdahale yaklaşımı açısından bakıldığında bağımlılığın hem önlenmesi, hem de tedavisinde birey ve ailelerle sosyal hizmet uygulamalarına ağırlık verilmesinin zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada madde bağımlılığının tıbbi tedavisinin sadece arındırma (detoksifikasyon) aşamasında etkili olduğu, tedavi öncesi ve sonrasında psikososyal hizmetlerin, sosyal tedavi ve rehabilitasyon programlarının devreye girmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Tıbbi tedavide madde zehirlenmesi ya da maddeyi bırakma sonrası ortaya çıkan yoksunluk belirtileri kontrol altına alınmaya çalışılmakta, maddenin bırakılması sonrası oluşan boşluğun nasıl doldurulacağıyla ilgili yeterli planlama yapılmamaktadır. Madde bağımlılığı bireysel sorunlar yanında sosyal sorunlara da yol açtığı için bütüncül tedavi, tüm sosyal aktörlerin işbirliği yapmasını gerekli kılmaktadır. Bu alanda devletle işbirliği içinde çalışmalar yapacak sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, yerele özgü politika ve programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada madde bağımlısı bireylerin motivasyonel görüşmelerle desteklendiği, yeni sosyal ağlar inşa etmesine olanak sağlandığı, iş ve meslek sahibi olma fırsatının sunulduğu, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının aktif rol aldığı yeni sosyal tedavi merkezlerine ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Bağımlılık davranışından uzak durmaya çalışan bireyler, irade ve motivasyonu etkileyecek özsaygı ve özyeterlik düzeyinin düşük olması gibi psikolojik engellerle karşılaşmaktadırlar (Frings ve Albery, 2015). Arınma sonrası bireyin maddeden uzak durmasını sağlamak, maddenin oluşturduğu boşluğu dolduracak sosyal ağların sayısı ve sıklığını arttırmakla mümkündür. Çünkü yüksek düzeyde sosyal sermaye, madde kullanım bozukluğu ve depresyonun tedavisini kolaylaştırmaktadır (Winstanleya ve diğ., 2008). Bireyin var olan sosyal ağlarının güçlendirildiği, kendi kendine yardım grupları gibi yeni sosyal destek mekanizmalarının oluşturulduğu, davranışsal beceriler kazandıracak grup çalışmalarının yapıldığı, mesleki eğitim alma olanağının sağlandığı biyopsikososyal modele dayalı yeni sosyal tedavi ve rehabilitasyon merkezleri oluşturulmalıdır. Sağlığın sosyal boyutu ihmal edildiğinde bağımlılığın kısır döngü içinde çözümsüzlüğe doğru sürüklendiği birçok araştırma tarafından ortaya konulmaktadır. Bu nedenle; bağımlılara ya da diğer psikiyatri hastalıklarına uygulanan sosyal tedavi ve rehabilitasyon programları tedavi hizmetleri kapsamına alınmalı ve sosyal güvenlik kurumu tarafından finanse edilmesi sağlanmalıdır.

Sosyal tedavi kapsamında madde bağımlılarının alışkanlıklarında değişim oluşturacak ve yeni başa çıkma becerileri kazanmalarını sağlayacak psikoeğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılmış birçok deneysel çalışma bulunmaktadır. Örneğin; bilinçli farkındalık ve meditasyon programlarına katılan madde bağımlılarının alkol ve madde kullanımlarında düşüşler yaşandığı, madde kullanımına bağlı psikiyatrik belirtilerde azalma olduğu bulunmuştur (Bowen ve diğ., 2006). Bu kapsamda toplumun kültürel yapısına uygun, katılımcıların bireysel özelliklerini dikkate alan yapılandırılmış psikoeğitsel grup çalışmaları planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Bu çalışmada okullarda madde bağımlılığıyla mücadele konusunda daha etkin çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Okullar her yaşta bireyin dâhil olduğu, öğrenmenin yanında sosyalleşmenin de sağlandığı temel eğitim kurumlarıdır. Bireyin yaşam döngüsünde kritik bir gelişim evresi olarak kabul edilen ergenlik dönemi yetişkin yaşamına uyum sağlamanın yanında riskli deneyimlere açık olma özelliği de taşımaktadır. Madde kötüye kullanımı gibi riskli davranışlardan çocukları ve gençleri korumak ya da müdahale etmek için aile ve sosyal çevre boyutuyla çalışmalar yapılmasına olanak sağlayacak okul sosyal hizmeti uygulamasının başlatılmasında yarar görülmektedir.

Madde bağımlılığıyla mücadele stratejileri erken uyarı ve müdahale alanı olmak üzere iki temel alan üzerinden planlanmaktadır. Türkiye’de diğer sosyal sorunlarda olduğu gibi madde bağımlılığıyla ilgili de erken uyarı alanında yapılandırılmış herhangi bir sistem bulunmamaktadır. Bu konuda sorunu bütüncül bir şekilde kavrama adına yerel düzeyde üniversitelerle işbirliği içinde bilimsel saha araştırmaları yapılmalı, araştırma verilerine dayalı olarak eylem planları hazırlanmalı ve kurumlar arası koordinasyon sağlanarak korucu-önleyici ve müdahaleye yönelik hizmetler sunulmalıdır.

### **Araştırmaya İlişkin Etik Bilgiler**

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 21.02.2020 tarih ve 2020/3 sayılı Etik Kurul Değerlendirme Raporu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### **KAYNAKLAR**

- Abedi, B., Reardon, S., Winters, K. C., & Lee, S. (2019). Long-term outcome of a brief intervention to address adolescent drug abuse in a school setting. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 28(2), 132-141.
- Altuner, D., Engin, N., Gürer, C., Akyay, İ., & Akgül, A. (2009). Madde kullanımı ve suç ilişkisi: kesitsel bir araştırma. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 87-94.

- Asan, O., Tıkır, B., Okay, I. T., & Göka, E. (2015). Bir AMATEM birimine başvuran alkol ve madde kullanım bozukluğu olan hastaların sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Bağımlılık Dergisi*, 16(1), 1-8.
- Aslan, A., Arıca, O. T., & Karadaşlı, B. (2019). Madde kullanan hükümlü bireylerin algıladıkları sosyal destek ile depresyon arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 20(1), 1-11.
- Bennett, T., Holloway, K., & Farrington, D. (2008). The statistical association between drug misuse and crime: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 107-118.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857.
- Bilici, R., Karakaş-Uğurlu, G., Tufan, E., Güven, T., & Uğurlu, M. (2012). Bir bağımlılık merkezinde yatarak tedavi gören hastaların sosyodemografik özellikleri. *Fırat Tıp Dergisi*, 17(4), 223-227.
- Borsos, D. (2009). Addiction, models of. G. L. Fisher, & N. A. Roget içinde, *Encyclopedia of substance abuse prevention, treatment and recovery* (s. 10-14). California: Sage Publications.
- Bostancı, N. (2005). Ruhsal bozukluğu olan bireylere yönelik stigma ve bunun azaltılmasına yönelik uygulamalar. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 2005;18:32-38, 18(1), 32-38.
- Bowen, S., Witkiewitz, K., Dillworth, T. M., Chawla, N., Simpson, T. L., Ostafin, B. D., Marlatt, G. A. (2006). Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 343-347.
- Brunovskis, A., & Surtees, R. (2008). Agency or illness-the conceptualization of trafficking: Victims' choices and behaviors in the assistance system. *Gender, Technology and Development*, 12(1), 53-76.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crum, R. M., Lillie-Blanton, M., & Anthony, J. C. (1996). Neighborhood environment and opportunity to use cocaine and other drugs in late childhood and early adolescence. *Drug and Alcohol Dependence*, 43(3), 155-161.
- DiClemente, C. C. (2016). *Bağımlılık ve değişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DiClemente, C. C., Bellino, L., & Neavins, T. (1999). Motivation for change and alcoholism treatment. *Alcohol Research&Health*, 23, 86-92.
- Dingle, G. A., Stark, C., Cruwys, T., & Best, D. (2015). Breaking good: Breaking ties with social groups may be good for recovery from substance misuse. *British Journal of Social Psychology*, 54, 236-254.
- EMG. (2014). *EMCDDA 2014 ulusal raporu: Türkiye yeni gelişmeler, trendler, seçilmiş konular*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü.
- Erkan, R., & Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum*, 3(9), 79-90.
- Ertüzün, E., Koçak-Uyaroğlu, A., Demirel, B., & Koçak, E. (2016). Boş zaman aktivitelerinin madde bağımlılığı sürecindeki rolüne ilişkin nitel bir çalışma. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(2), 49-58.
- Erükçü-Akbaş, G., & Mutlu, E. (2016). Madde bağımlılığı tedavisi gören kişilerin bağımlılık ve tedavi deneyimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 1-33.
- Evren, C., Kural, S., & Erkiran, M. (2006). Antisocial personality disorder in Turkish substance dependent patients and its relationship with anxiety, depression and a history of childhood abuse. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 43(1), 40-46.
- Evren, C., Saatçioğlu, Ö., Dalbudak, E., Danışmant, B., Çakmak, D., & Ryan, R. (2006). Tedavi motivasyonu anketi (TMA) Türkçe versiyonunun alkol bağımlısı hastalarda faktör yapısı, geçerliği ve güvenilirliği. *Bağımlılık Dergisi*, 7(3), 117-122.
- French, M. T. (1995). Economic evaluation of drug abuse treatment programs: Methodology and findings. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 21(1), 111-135.
- Frings, D., & Albery, I. P. (2015). The social identity model of cessation maintenance: Formulation and initial evidence. *Addictive Behaviors*, 44, 35-42.
- Gökçearslan-Çifci, E., & Polat-Uluocak, G. (2010). Almanya'da madde bağımlısı çocuk ve gençlere yönelik bir rehabilitasyon modeli: PARCEVAL. *Kriz Dergisi*, 18(2), 11-18.
- Gökler, R., & Koçak, R. (2008). Uyuşturucu ve madde bağımlılığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 89-104.

- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
- Gurbuz, S., Yildiz, M., Lo, C., & Solakoglu, O. (2019). Drug-using behaviors of turkish armed forces service members: a social control perspective. *Military Behavioral Health*, 7, 1-10.
- Güleç, G., Köşger, F., & Eşsizoglu, A. (2015). DSM-5'te alkol ve madde kullanım bozuklukları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4), 448-460.
- Günşen-İçli, T. (2009). *Çocuk suç ve sokak*. Ankara: ASAGEM.
- Hattenschwiler, J., Ruesch, P., & Modestin, J. (2001). Comparison of four groups of substance-abusing in-patients with different psychiatric comorbidity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104(1), 59-65.
- Hyman, S. E. (2005). Addiction: A disease of learning and memory. *Am J Psychiatry*, 162(8), 1414-1422.
- Karataş, Z. (2019). Denetimli serbestlik yükümlüsü olarak madde kullanım bozukluğu olan bireyler. M. Kırhoğlu & H. H. Tekin içinde *Güncel Sosyal Hizmet Çalışmaları* (s. 99-115). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Karataş, Z. (2020). Madde kullanım bozukluğu olan yetişkinlerin sorunlarının açıklanmasında aile işlevleri ve çeşitli demografik değişkenlerin rolü. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 70-105.
- Kaya-Kılıç, A. (2015). Madde bağımlılık tedavi merkezinde görevli sağlık personelinin çalışma koşullarının belirlenmesi: İstanbul Örneği. *Sağlık ve Toplum*, 25(2), 34-45.
- Köse, E. Ö., Gül, Ş., & Keskin, B. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin madde bağımlılığı ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 18(1), 8-15.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuş, E. (2012). *Nitel nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Litt, M. D., Kadden, R. M., Kabela-Cormier, E., & Petry, N. M. (2009). Changing network support for drinking: Network support project two-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 229-242.
- Livingston, J. D., Milne, T., Fang, M. L., & Amari, E. (2011). The effectiveness of interventions for reducing stigmarelated to substance use disorders: A systematic review. *Addiction*, 107(1), 39-50.
- March, J. C., Oviedo-Joekes, E., & Romero, M. (2006). Drugs and social exclusion in ten european cities. *European Addiction Research*, 12(1), 33-41.
- McLellan, A. T., Lewis, D. C., & O'Brien, C. P. (2000). Drug dependence, a chronic medical illness implications for treatment, insurance, and outcomes evaluation. *JAMA*, 284(13), 1689-1695.
- Mutlu, E. (2018). Madde bağımlılığı ve insan evrimi. *Bağımlılık Dergisi*, 19(1), 17-22.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.
- Nieweglowski, K., Corrigan, P. W., Tyas, T., Tooley, A., Dubke, R., & Lara, J. (2017). Exploring the public stigma of substance use disorder through community-based participatory research. *Addiction Research & Theory*, 26(4), 323-329.
- Ögel, K. (2002). *Türkiye'de madde bağımlılığı*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Pak, M. D. (2018). Bağımlılık ve psikiyatrik sosyal hizmet. A. İ. Çoban, & S. A. Özden içinde, *Psikiyatrik Sosyal Hizmet*. (s. 227-245). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paquette, K. L., Winn, L. A., Wilkey, C. M., Ferreira, K. N., & Donegan, L. R. (2019). A Framework for integrating young peers in recovery into adolescent substance use prevention and early intervention. *Addictive Behaviors*, 99, 1-6.
- Polat, G. (2014). Madde bağımlılığı tedavisinde sosyal hizmet mesleği. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 30(2), 143-148.
- Polat, G. (2015). Madde bağımlısı ergenlerin, tedavi sonrası toplumla yeniden bütünleşme deneyimleri: nitel bir araştırma. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 9(4), 158-169.
- Resmi Gazete. (2019). Bağımlılık danışma arındırma ve rehabilitasyon merkezleri hakkında yönetmelik, 10.03.2019 tarih ve 30710 sayılı Resmi Gazete.



- Sağlık Bakanlığı. (2011). *Ulusal ruh sağlığı eylem planı (2011-2013)*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Sani, F. (2012 ). Group identification, social relationships, and health. J. Jetten, C. Haslam, & A. Haslam içinde, *Social Cure: Identity, Health and Well-being* (s. 21-37). London: Taylor and Francis.
- Savaşan, A. (2010). Bağımlılığı olan hastalarda servis ortamı ve tedavi motivasyonu ilişkisinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 13, 119-126.
- Savaşan, A., Engin, E., & Ayakdaş, D. (2013). Bir AMATEM kliniğinden taburcu olan bağımlı hastaların yaşam tarzı değişiklikleri ve nüks durumları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(2), 75-79.
- Shoemaker, D. J. (2009). *Juvenile delinquency*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Straussner, S. (2004). Assessment and treatment of clients with alcohol and other drug abuse problems: An overview. S. L. Straussner içinde, *Clinical Work with Substance-Abusing Clients* (s. 3-36). New York: The Guildford Press.
- Şimşek, M., Aktürk, İ., Dinç, M., Işık, S. ve Ögel, K. (2019). Bir bağımlılık danışma merkezinde uygulanan tedavi programına yönelik etkililik değerlendirmesi: YEDAM Örneği. *The Turkish Journal On Addictions*, 6(3), 797-819.
- Tai, B., & Volkow, N. D. (2013). Treatment for substance use disorder: Opportunities and challenges under the affordable care act. *Social Work in Public Health*, 28(3-4), 165-174.
- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık: Sanal ve gerçek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tezcan, E., & Altın, D. (2017). Madde bağımlılarında psikolojik müdahaleler. E. Şenol-Durak, & M. Durak içinde, *Adli Psikolojide Psikolojik Tedavi ve Reabilitasyon* (s. 133-152). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thombs, D. L. (2006). *Introduction to addictive behaviors*. New York: The Guilford Press.
- UNODC. (2018). *Global overview of drug demand and supply: latest trends, cross-cutting issues*. Vienna: United Nations Publication.
- Uzbay, T. (2018). *Hazdan bağımlılığa: İnsan neden bağımlı olur?* İstanbul: Destek Yayınları.
- Uzun, S., & Kelleci, M. (2018). Lise öğrencilerinde madde bağımlılığı: madde bağımlılığından korunma konusundaki öz yeterlikleri ve ilişkili faktörler. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(4), 356-363.
- Vanderplasschen, W., Vandavelde, S., & Broekaert, E. (2014). *Therapeutic communities for treating addictions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Walley, A. Y., Paasche-Orlow, M., Lee, E. C., Forsythe, S., Chetty, V. K., Mitchell, S., & Jack, B. W. (2012). Acute care hospital utilization among medical inpatients discharged with a substance use disorder diagnosis. *American Society of Addiction Medicine*, 6(1), 50-56.
- Winstanley, E. L., Steinwachs, D. M., Ensminger, M. E., Latkinc, C. A., Stitzer, M. L., & Olsen, Y. (2008). The association of self-reported neighborhood disorganization and social capital with adolescent alcohol and drug use, dependence, and acc. *Drug and Alcohol Dependence*, 92, 173-182.
- Yalçın, M., Eşsizoglu, A., Akkoç, H., Yaşan, A., & Gürgen, F. (2009). Dicle Üniversitesi öğrencilerinde madde kullanımını belirleyen risk faktörleri. *Klinik Psikiyatri*, 12, 125-133.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

Generally, the term dependence is defined as self-injurious behavior involving pharmacological components. Today, however, its meaning has been expanded to include pleasurable and repetitive behavioral addiction difficult to stop (DiClemente, 2016). Substance dependence is defined as a brain disease characterized by some behavioral disorders and a desire to take drugs on a regular or periodic basis in order to have the pleasurable effects of the substance affecting the brain or to avoid the disturbance caused by its absence”. As can be understood from the definition, substances that cause addiction have a chemical quality and directly affect the brain and cause behavioral disorders (Uzbay, 2018). Drug addiction and substance abuse categories in DSM-V have been combined and diagnostic criteria for both disorders have been listed under the diagnosis of “substance use disorders” (Güleç et

al., 2015). Substance use disorder includes certain substances such as alcohol, amphetamine, cannabis, cocaine, hallucinogens, inhalants, morphine derivatives, sedatives, and hypnotic, anxiolytic and tobacco products. After being obtained by natural or synthetic way, these substances have a narcotic or stimulatory effect upon ingestion. Addiction occurs within the components of individual, family, social environment and drug / stimulant. The negative interaction between these components increases the risk of substance use. However, it will be lacking to state that the risks alone direct the individual to substance use. The main reason is the lack of or insufficient protective factors, together with the presence of risks. Various factors such as growing up in the absence of protective factors, in other words, in a family without healthy functions and far away from a sense of belonging and loyalty, not having supportive school and peer relationships, living in a social environment that normalizes the drug and having compelling personality characteristics increase the risk of substance use (Ögel, 2002). The biopsychosocial model explains addiction within the framework of biological, psychological and social factors. It is affected by personality traits such as biologically and psychologically high anxiety, depression, emotional variability, impulsivity, low self-image, frustration and low tolerance to stress as well as heredity and mental disorders. In the social aspect, the factors such as low socioeconomic level of the individual and his / her family, the consent given by the environment in which he / she is involved to substance use and the easy access to substance, and being involved in the subculture formed by a risky peer group constitute a risk for substance abuse. Therefore, substance abuse and addiction result from a combination of personality dynamics and biochemical, genetic, familial, environmental and cultural factors (Straussner, 2004). Treatment of drug addiction starts with medical emergency assistance and continues with drug treatment, psychosocial intervention and rehabilitation. The greatest risk in the treatment of addiction is the recurrent relapse (restart) behavior due to the fact that the individual cannot return to his/her healthy and functional life roles and get back the processes related to social learning and conditioning (Hyman, 2005). In order to prevent recurrence, local administrations, non-governmental organizations and social services should collaborate on social treatment programs. The main purpose of social treatment is to help drug addicts to regain their lost social roles and social functionality and to provide them with a healthy life free of substance (Savaşan, 2010). The most needed support for drug addicts after treatment is integration into society. Community reintegration includes interventions to help an individual become a full member of society through education, work, housing and social relations. Social integration is made possible through a series of social service intervention activities, such as strengthening individuals' existing social networks, guiding them to get a job, creating supportive working environments, and developing their skills to cope with the difficulties in life (Polat, 2014). In this study, it is aimed to evaluate the risk factors affecting substance addiction, how to prevent addiction and how to provide social treatment and rehabilitation in accordance with the opinions and experiences of experts. Qualitative research method was preferred in order to allow participants with theoretical background and practical experience to use their subjective perspectives freely. Through the qualitative method, the aim was to understand how substance addiction is interpreted by those who have experience and what kind of suggestions are presented to the problems arising from this phenomenon. The study group of the study was determined using purposeful sampling method and maximum diversity technique. A focus group study of 3 sessions was conducted with 26 participants consisting of academicians, practitioners and volunteers conducting studies on substance abuse in Turkey and abroad. The qualitative data analysis program NVivo 12 was employed in the analysis of the data obtained from the participants and content analysis technique was used to identify common themes and small meaning sets in the participants' views (Berg & Lune, 2015). The statements of the participants who shared their views on the causes, prevention, and social treatment and rehabilitation of substance addiction were coded around common concepts and classified under 6 sub-themes and 2 main themes. According to the themes created in

line with the opinions of the participants, it is understood that the risk factors causing substance addiction have a complex structure specific to the individual stemming from the individual, family, social environment and the insufficiency of the opportunities offered in these mentioned areas. The effect of non-functional family structure and the peer group that is a negative role model shows that social treatment studies should focus more on these areas. The findings of this study are expected to contribute to the studies on modeling protective and preventive services, social treatment and rehabilitation programs in the fight against drug addiction.



## BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE EMPATİK EĞİLİMİN, ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİNE ETKİSİ: SAĞLIK YÖNETİMİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ramazan KIRIÇ\*

H. İrem KALAYCI KIRLIOĞLU\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sağlık yönetimi öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının ve empatik eğilimlerinin eleştirel düşünmeye etkisini incelemektir. Çalışma Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencileri üzerine uygulanmıştır. Nicel araştırma deseni kullanılarak araştırmaya 103 erkek 279 kadın olmak üzere 382 kişi katılmıştır. Araştırmada Bilinçli Farkındalık, Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünce ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin cronbach-alpha değeri sırasıyla 0.820, 0.801 ve 0.825'dir. Araştırmada frekans analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, %27'si erkek, %73'ü kadındır. Bunların, %23,8'i 1.sınıf, %28,3'ü 2.sınıf, %24,3'ü 3.sınıf, %23,6'sı 4.sınıflarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, düzenli olarak sosyal aktivite yapanların empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu, son sınıf öğrencilerinin diğerlerine göre eleştirel yeteneğin daha yüksek olduğu ve aile gelir düzeyi yüksek olanların empatik ve eleştirel yeteneğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilinçli farkındalık ve empatik eğilim eleştirel düşünceyi pozitif yönde etkilemektedir. Bilinçli farkındalık 1 birim artış eleştirel düşünmede 0,19'luk bir artış göstermektedir. Empatik eğilimdeki 1 birim artış eleştirel düşünmede 0,21'lik bir artış göstermektedir. İki değişken birlikte eleştirel düşüncenin %19'unu açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenciler, bilinçli farkındalık, empatik eğilim, eleştirel düşünce, sağlık yönetimi

## THE EFFECT OF CONSCIOUS AWARENESS AND EMPATHIC TENDENCIES ON TENDENCIES OF CRITICAL THINKING: A RESEARCH ON HEALTH MANAGEMENT STUDENTS

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of health management students' conscious awareness and empathic tendencies on critical thinking. The study has been applied on the students of the Health Management Department of Selçuk University's Faculty of Health Sciences. 382 people, 103 males and 279 females, participated in the study using the quantitative research design. Conscious Awareness, Empathic Tendency and Critical Thinking scales have been used in the study. The Cronbach-alpha value of the scales are 0.820, 0.801 and 0.825, respectively. Frequency analysis and regression analysis were performed in the study. Of the students participating in the study, 27% are men and 73% are women. Of these, 23.8% are 1st class, 28.3% are 2nd class, 24.3% are 3rd class, 23.6% are 4th class. As a result of the research, it has been found that those who regularly engage in social activities have higher empathic tendencies, senior students have higher critical ability than others, and those with high family income have higher empathic and critical skills. In addition, conscious awareness and empathic disposition affect critical thinking positively. Conscious awareness 1unit increase shows an increase of 0.19 in critical thinking. 1unit increase in empathic tendency shows an increase of 0.21 in critical thinking. Together, the two variables explain 19% of critical thinking.

**Keywords:** Students, conscious awareness, empathic tendency, critical thinking, health management

\* Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İİBF, Sağlık Yönetimi Bölümü, Kahramanmaraş. ramazan46k@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8032-1116>

\*\* Dr. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Konya. hurirkal@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8352-8868>

## GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve değişen yönetim tarzları sağlık ve sosyal hizmet alanını da etkilemiştir. Sağlık kurumlarında çok sayıda uzman kişilerle çalışılması ve karmaşık bir yapısının olması yöneticinin işini zorlaştırmaktadır. Tüm bu zorluklar karşısında yönetici kendisini sürekli olarak geliştirmeli ve yenilemelidir. Yöneticiler bu derece zor bir yapıyı yönetirken bazı yeteneklere sahip olmalıdır. Bu yeteneklerden bir tanesi de eleştirel düşünme yeteneğidir. Eleştirel düşünebilme; bireyler kendilerine ait düşünce süreçlerinin farkında olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiği bilgileri pratik bilgi haline getiren ve çevresindeki olayları etkin bir şekilde anlamlandırılan planlanmış bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1995; Kazancı, 1989). Bu tanımdan yola çıkarak eleştirel düşünme yeteneğine sahip bireylerin bilinçli farkındalığı düzeyinin ve empatik eğilimlerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Eleştirel düşünce yeteneği yüksek olan bireyler farkındalık düzeyi de yüksek olan bireylerdir (Babahanoğlu ve Mavili 2018). Bilinçli farkındalığı yüksek bireyler ise normal ve eleştirel düşünebilme kabiliyeti yüksektir (Babahanoğlu ve Mavili 2018). Empatik eğilimin gelişmesi ise kişilerin başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate alarak hareket etmesini gerektirir. Yöneticilerin sağlık kurumlarında hizmet sunan ve hizmet alan bireylere karşı davranışlar son derece önemlidir. Yoğun ve karmaşık bir yapısı olan sağlık kurumlarında, yöneticilerin eleştirel düşünme, empatik eğilim ve bilinçli farkındalık yetenekleri gelişmeli ki daha etkin hizmet verebilsinler. Bu yeteneklerin gelişiminin başlangıcı ise eğitim alınan üniversitelerde başlamalıdır. Bu araştırmada, sağlık kurumlarını yönetecek olan sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ve empatik eğilim düzeyinin eleştirel düşünmeye etkisi incelenmiştir. İlk olarak eleştirel düşünme, bilinçli farkındalık ve empatik eğilim kavramları açıklanmış ve daha sonra araştırma yöntemine geçilmiştir.

Eleştirme, bir olay veya konunun iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997). Eleştirmek için bilgili, donanımlı ve yetenekli olmak gerekir. Eleştirel düşünme, bilgiyi elde etme, anlayıp değerlendirme ve bilgiyi kullanma yeteneğidir (Demirci, 2002). Literatürde eleştirel düşünmenin birçok tanımı yapılmıştır. Enis (2013)'e göre eleştirel düşünme, birey ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesine odaklanarak, akıl ve mantık çerçevesinde yansıtıcı düşünmesidir. Cüceloğlu (1995) ve Kazancı (1989)'a göre, birey kendi düşüncesinin farkında olarak, başkalarının düşünce sürecini göz önünde bulundurup, çevresindeki olayları anlamlandırma ve değerlendirmeyi amaç edinen zihinsel bir süreçtir. Görüldüğü gibi eleştirel düşünce bir konu ve bir olay karşısında, bireyin durumlar hakkında hemen karar vermeyip sorgulayıcı bir tavırla yaklaşmasını ele almaktadır. Eleştirel düşünebilen yöneticiler, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilen, farklılıkları ve benzerlikleri yakalayan, verilen bilgileri anlamlandırılan, analiz eden ve bir çıkarımda bulunabilen kişilerdir (Bıyıklı ve ark., 2008; Çorapçıgil, 2014; Kayıntı 2011). Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi gelişmiş bir birey zamana ve mekâna göre uygun sorular sorar, gerekli bilgiyi toplar ve düzenler ve bu bilgiye dayanarak mantıklı çıkarımlarda bulunur (Uzuntiryaki-Kondağcı ve Çapa-Aydın 2013). Eleştirel düşünmekten yoksun kişiler neyi niçin yaptıklarının ayırımına gidemeyebilirler (Hamarta, 2003). Eleştirel düşünme bireyleri doğru olmayan iddia ve düşüncelerden uzak durmasını sağlar (Uçan ve ark., 2008). Eleştirel düşünme yeteneği yüksek olan bireyler ne yaptığının farkındadır. Bu bireylerin farkındalık bilinci de yüksektir. Bu özellik bireylere profesyonellik kazandırır (Mavili-Aktaş, 2011). Dolayısıyla bilinçli farkındalığı yüksek ve aklını nasıl kullanacağını bilen her birey gerek eleştirel gerekse normal düşünebilme kabiliyetine sahiptirler (Babahanoğlu, 2016). Kamu veya özel kurumlarda çalışan bireylerin eleştirel bakış açısı ve becerisi geliştirmek zorundadır (Kökdemir, 2012). Bu kurumlarda özellikle yönetici pozisyonunda çalışacak kişiler için bu bakış açısı daha da önemli olmaktadır. Yöneticilerin astlarına, üstlerine, meslektaşlarına veya kendisinden hizmet alan kişilere karşı daha etkili bir şekilde ilişki kurabilmesi için bu yeteneği arttırması gerekmektedir.

Bilinçli farkındalık, içinde bulunulan anı olduğu gibi kabul edip farkında olmasıdır (Mark, Williams ve Kabat-Zinn, 2013, s. 19). Geçmişte yaşanmış olan veya gelecekte yaşanması muhtemel olan olayların etkisi altında kalmadan şimdiki anı kabullenme durumudur (Bishop ve ark, 2004). Şimdiki zamana kasıtlı olarak katılabilme durumudur (Coffey ve Hartman, 2008). Louca'ye (2003) göre bilişsel farkındalık; bilmeyi, algılamayı, anlamayı ve hatırlamayı kapsıyorsa, o zaman bilişsel

farkındalık kişinin kendi algılamasını anlamasını ve hatırlamasını düşünmesini kapsar. Bilinçli-farkındalık halinde birey dikkatini an be an nereye yöneldiğinin ve zihninin ne ile meşgul olduğunun farkındadır (Cengiz ark, 2016). Bu farkındalık bireyin olaylara karşı nasıl bir tavır sergileyeceğini etkiler. Eğer o anda olan olaylarla ilgili farklı fikirler içinde veya dikkat dağıtıcı düşünceler içinde oluyorsak bu bilinçsizliğin göstergesidir. Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin olaylara bakış açısı farklıdır. Zihinsel aktivitelerin farkında olurlar ve dikkatini toplayarak kontrol edip olaylara o şekilde yaklaşır (Karabacak ve Demir 2017). Brown (1978) bilinçli farkındalığı üç boyutta ele almıştır. Bunlar; planlama, denetleme ve düşünmeyi gözden geçirme olarak tanımlamıştır. Aslında yöneticilerin işlerinden olan bu terimler yöneticilik eğitimi alan öğrenciler içinde önemli bir kavramdır. Bu yeteneğin gelişmesi sağlık sektöründe yöneticilik yapacak öğrenciler için önemlidir. Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin bu yeteneğini geliştirecek programlar yapılması ve eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini anlaması durumudur (Badea ve Pana, 2010). Empati karşısındaki kişinin duygularını anlaması durumudur yaşama durumu değildir. Olaylara ve durumlara diğer kişinin bakış açısı ile bakma durumudur (McAllister ve Irvine, 2002). Sağlık hizmetlerinde de empatik eğilim önemli bir kavramdır. Bu alanda ders alan öğrencilerin bu konuda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Sağlık kurumlarında empatik eğilim oluşturularak verilen hizmetin, hem kuruluşa hem de hizmet alan insanlara katkısı yüksektir. Empati oluşturularak verilen hizmet maliyetleri dolaylı olarak etkilemektedir. Hastaneye gelen hastalara gösterilen tavır ve hareketler o hastanenin tercih edilmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Empatik tavırla yaklaşım bu konuda önemlidir. Sağlık hizmetlerinde çalışacak öğrencilerin bu konuda eğitilmesi ve verilen derslerde bu konuya dikkat çekilmesi gerekmektedir. Yönetici pozisyonunda çalışacak kişilerin bulunduğu durumun farkına varıp, olaylar veya durumlar karşısında empatik eğilim gösterip, eleştirel bakış açısıyla bir yaklaşım sergilemelidirler. Hem sağlık sektöründe çalışmak hem de yönetici olmak bu üç kabiliyetin gelişmesini gerektirir.

Bu araştırmada, sağlık sektöründe çeşitli pozisyonlarda çalıştırılmak üzere eğitim alan sağlık yönetimi lisans öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve empatik eğilim düzeylerinin eleştirel düşünce üzerindeki etkisi incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma deseni

Yapılan literatür taramalarında araştırma tipleri amaçlar doğrultusunda ikiye ayrılır. Bunlardan biri temel (nitel) araştırma diğeri ise uygulamalı (nicel) araştırma tipidir (Büyüköztürk ve ark 2013). Nicel araştırmalar genellikle gerçekler ve duyguların ayrımının yapıldığı çalışmalar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla böylesi çalışmalar nicel verilerin toplanılması ve analizinin yapılması bir zorunluluktur (Büyüköztürk ve ark, 2013). Bu araştırma tanımlayıcı nitelik taşıyan bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Çalışma Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Araştırmaya sağlık yönetimi öğrencileri dâhil olmuştur. Araştırmanın evreni 560 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Altunışık ve ark (2012) tarafından oluşturulmuş kolayda örneklem tablosundan faydalanılmıştır. 560 kişilik evrene karşılık 234 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüş ve 382 kişi çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi uygulanmıştır.

### Veri toplama araçları

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde; Akbıyık (2002) tarafından güvenilirlik ve geçerliği yapılmış 30 maddelik likert tarzı sorulardan oluşan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı ile 0,825 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü bölümde; Empatik Eğilim Ölçeği yer almaktadır. Empatinin duygusal bileşenini ve bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Kaya ve Çolakoğlu (2015)

tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 maddelik likert tarzı sorulardan oluşur. Ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı 0,801 olarak tespit edilmiştir. Dördüncü bölümde ise, Özyeşil ark (2011) tarafından güvenilirlik ve geçerliliği yapılmış 15 maddelik tek boyutlu likert tarzı sorulardan oluşan "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 15 madden oluşup tek boyutludur. Cronbach alfa katsayısı 0,820 ile olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerin analiz bölümünde ilk önce verilerin normal dağılımına uygunluğuna bakılmıştır. Daha sonra parametrik testlerden bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bilinçli farkındalık ve empatik eğilimin eleştirel düşünmeye etkisini göstermek için regresyon analizi kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgileri

	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	279	73
Erkek	103	27
<b>Sınıf</b>		
1.sınıf	91	23,8
2.sınıf	108	28,3
3.sınıf	93	24,3
4.sınıf	90	23,6
<b>Aile Gelir Durumu</b>		
0-2000	154	40,3
2001-3000	110	28,8
3001-Üzeri	118	30,9
<b>Sosyal Aktivite</b>		
Yok	144	37,7
Var	238	62,3

n=382

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %73’ü kadın olup %28’i 2.sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %40’ının ailesinin geliri 0-2000 lira arasındadır. Son olarak katılımcıların %62’si sosyal aktivite gerçekleştirdiklerini bildirmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların demografik değişkenlere göre bilinçli farkındalık, empatik eğilim ve eleştirel düşünme ortalamalarının karşılaştırılması

Bağımsız Değişken	n	Bilinçli Farkındalık (Ort±S.S.)	Empatik Eğilim (Ort±S.S.)	Eleştirel Düşünme (Ort±S.S.)
<b>Cinsiyet</b>				
Kadın	279	3,74±0,81	2,06±0,51	2,30±0,46
Erkek	103	3,76±0,93	2,09±0,55	2,37±0,44
t		-0,222	-0,476	-1,396
p		0,824	0,634	0,164
<b>Düzenli Olarak Sosyal Aktivite</b>				
Yok	144	3,73±0,89	1,94±0,51	2,27±0,46
Var	238	3,76±0,82	2,14±0,51	2,35±0,46



	t	-0,349	-3,576	-1,704
	p	0,727	<0,001	0,089
<b>Sınıf</b>				
1.Sınıf	91	3,78±0,79	1,98±0,51	2,25±0,51
2.Sınıf	108	3,84±0,72	2,08±0,48	2,23±0,42
3.Sınıf	93	3,82±0,81	2,07±0,56	2,27±0,44
4.Sınıf	90	3,53±1,03	2,13±0,53	2,55±0,40
F		2,135	1,158	10,081
p		0,056	0,326	<0,001
Fark Grupları				<b>4 &gt; 1, 2, 3</b>
<b>Ailenizin Gelir Durumu</b>				
0-2000 <sup>1</sup>	154	3,72±0,79	2,01±0,50	2,31±0,46
2001-3000 <sup>2</sup>	110	3,72±0,79	1,97±0,48	2,24±0,45
3001 ve Üstü <sup>3</sup>	118	3,81±0,97	2,03±0,56	2,41±0,44
F		0,479	<b>4,561</b>	<b>4,358</b>
p		0,620	<0,011	<0,013
Fark Grupları			<b>2&lt;3</b>	<b>1, 2 &lt; 3</b>

n=382 p&lt;0,05

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre bilinçli farkındalık ( $t=-0,222$ ;  $p>0,05$ ) empatik eğilim ( $t=-0,476$ ;  $p>0,05$ ) ve eleştirel düşünme ( $t=-1,396$ ;  $p>0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Katılımcıların düzenli olarak sosyal aktiviteye katılım durumları ile bilinçli farkındalık ( $t=-0,349$ ;  $p>0,05$ ) ve eleştirel düşünme ( $t=-1,704$ ;  $p>0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken empatik eğilim ( $t=-3,576$ ;  $p<0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Düzenli olarak sosyal aktiviteye katılanların puan ortalamaları anlamlı bir şekilde yüksektir. Katılımcıların sınıf düzeyleri ile bilinçli farkındalık ( $F=2,135$ ;  $p>0,05$ ) ve empatik eğilim ( $F=1,158$ ;  $p>0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken eleştirel düşünme ( $F=4,358$ ;  $p<0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. 4.sınıftaki öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamaları, 1., 2. ve 3.sınıfa giden öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Katılımların ailelerin geliri ile bilinçli farkındalık ( $F=0,479$ ;  $p>0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken empatik eğilim ( $F=4,561$ ;  $p<0,05$ ) ve eleştirel düşünme ( $F=4,358$ ;  $p<0,05$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ailesi 3001 lira ve üstü gelire sahip olan katılımcıların empatik eğilim puan ortalamaları, ailesi 2001-3000 lira gelire sahip olan katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Ek olarak ailesi 3001 lira ve üstü gelire sahip olan katılımcıların eleştirel düşünme puan ortalamaları, ailesi 0-2000 ve 2001-3000 lira gelire sahip olan katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

**Tablo 3.** Bilinçli farkındalık ve empatik eğilimin eleştirel düşünme eğilimine etkisini gösteren regresyon analizi

	B	S.e	$\beta$	t	p
(Sabit)	2,625	131		20,048	0,001
Bilinçli Farkındalık	0,196	0,025	,360	7,780	0,001
Empatik Eğilim	0,211	0,041	,238	5,143	0,001

$R^2=0,191$   $R=0,438$   $F=44,860$   $p<0,05$ , Modelin regresyon denklemi  $Y=2,62+0,19X$  ve  $Y=2,62+0,21X$

Tablo 3'de görüldüğü üzere bilinçli farkındalık ve empatik eğilimin eleştirel düşünme eğilimine istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir ( $\beta = 0.60$ ,  $\beta = 0.238$ ,  $p<0,05$ ).

Bilinçli farkındalıktaki 1 birim artış eleştirel düşünmede 0,19 puanlık bir artışa karşılık gelmektedir. Empatik eğilimdeki 1 birimlik artış eleştirel düşünmede 0,21'lik bir artışa karşılık gelmektedir. İki değişken birlikte eleştirel düşüncenin %19'unu açıklamaktadır.

## **TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bilinçli farkındalık ve empatik eğilim eleştirel düşünmeyi pozitif yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bilinçli farkındalığı ve empatik eğilimi arttıkça eleştirel düşünme yeteneği de artmaktadır. Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuç çıkmıştır. Sosyal hizmet öğrencilerinin bilinçli farkındalığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği bir araştırmada eleştirel düşünme ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki elde edilmiştir (Babahanoğlu ve Mavili, 2018). Ek olarak empatik eğilim ve eleştirel düşünme arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Gül, 2019; Ayvaz, 2018; Erduran, 2018; Gülle, 2015; Özpulat ve Bilgen-Sivri, 2014).

Genelde tüm alanlarda özelde ise sağlık sektöründe başarılı bir uygulamadan bahsedilmesi için uzmanların eleştirel düşünmeye sahip olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Sheafor ve Horejsi, 2014). Eleştirel düşünme ile birtakım hususların ötesine bakabilmeyi sağlayabilmektedir. Bilgiye bakışta farkındalık kazandırması ve aydınlatıcı olması en önemli özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünmenin özgürleştirici bir tarafı da bulunmaktadır (İçağasioğlu-Çoban ve Buz, 2008). Eleştirel düşünme, bir sonuçtan ziyade süreç olarak değerlendirilmektedir (Sheafor ve Horejsi, 2014). Eleştirel düşünemeyen bir uzmanın rutinleşmiş uygulamalar gerçekleştireceği ve rutinleşmiş kararlar almaktan öteye geçemeyeceği, yaratıcı çözümler üretmeyeceği belirtilmektedir (Kırlıoğlu, 2020; Kırlıoğlu, 2019; Adams ve ark., 2015; Burke ve Dalyrple, 2015; Thompson, 2013). Özellikle ortaya çıkan sorunların yapısal nedenlerini anlayabilmenin eleştirel düşünme ile bağlantılı olduğu (İçağasioğlu-Çoban ve Buz, 2008), sorunların yapısal nedenlerini anlayamayan bir uzmanın da çözümlerinin de günü kurtarmaktan öteye geçemeyeceği söylenebilir.

Eleştirel düşünme yeteneği yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir (Akbıyık, 2002; Ip ve ark., 2000; Adams ve ark., 1999). Çubukçu'ya göre "soru soran, neden arayan, varsayım oluşturup bunları sınavan, sonuçlar üzerinde düşünen, çıkarımda bulunan, yeni kanıtlar araştıran ve gerekli durumlarda fikrini gözden geçirerek ön yargısız düşünebilen bireyler, eleştirel düşünür" olarak tanımlanabilir (Çubukçu, 2012). Bilim, teknoloji ve tıp alanında hızlı gelişmelerin yaşandığı bir çağda özellikle de sağlık sektörü yöneticilerinin hızlı düşünüp doğru karar vermesi gerekmektedir (Özer, 2002). Bu kararları verirken yaptıklarının farkına varıp eleştirel düşünme yeteneğinden taviz vermeden karar almalıdır. Bu alanlarda çalışacak bireylerin eğitimlerini alırken bu noktalar üzerine yoğunlaşmalıdır. Eleştirel düşünme kabiliyeti arttıracak eğitimler verilmeli ve kurumların müfredatları desteklenmelidir. Bu araştırmada sağlık sektöründe çalışacak olan sağlık yönetimi bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın daha geniş kitlede ve sağlık alanında çalışacak diğer bölümlerde okuyan öğrencilere de yapılması önerilmektedir.

## **KAYNAKLAR**

- Adams, M. H., Whitlow, J. R., Stover, L. M. ve Johnson, K. W. (1999). A longitudinal evaluation of baccalaureate students' critical thinking abilities. *Journal of Nursing Education*. 38, (3), 139-141.
- Adams, R., Dominelli, L. ve Payne, M. (2015). Eleştirel bir sosyal anlayışına doğru. Adams, R., Dominelli, L., Payne, M. (Ed.). *Sosyal hizmet temel alan ve eleştirel tartışmalar* içinde. Ankara: Nika Yayınevi.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Ayvaz, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor, müzik ve resim-iş bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının empati kurma ve eleştirel düşünme düzeylerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babahanoğlu, R., Mavili, A. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Konya Örneği). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1) 90-113.
- Badea, L. ve Pana, N.A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 17 (543), 69-78.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu RL., Öztepe, B., Onur, A. (2008). *Yapılandırıcılığı nasıl uyguluyoruz?*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve iletişim A. ğ., 1. Baskı, 10-248.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J.,& Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burke, B., Dalrymple, J. (2015). Eleştirel müdahale ve güçlendirme. Adams, L. D., Payne, M. (Ed.). *Sosyal Hizmet: Temel Alanlar ve Eleştirel Tartışmalar*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak E., Akgün, ÖE., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, R., Serdar, E., Konuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (4), 1320-1328.
- Coffey, K. A., & Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between mindfulness and psychological distress. *Complementary Health Practice Review*, 13(2), 79-91.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. Onuncu baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çorapçığıl, A. (2014). *Öz değerlendirme destekli fizik laboratuvar uygulamalarının üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çubukçu, Z. (2012). *Düşünme becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, C. (2002). Eleştirel düşünme. [http://www.epo.hacettepe.edu.tr/ eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc](http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc). Erişim tarihi, 21 Nisan 2015.
- Ennis RH, (2013). Critical thinking across the curriculum (CTAC). OSSA Conference Archive 10, University of Windsor, 1-16.
- Erduran, M. M. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile fen fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Gül, Ö. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, empatik eğilimleri ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hamarta, E. (2003). Eleştirel düşünme. Murat, A. (Ed.) *Eğitime Yeni Başlıklar içinde* (ss. 121-126) Konya: Mikro Yayınları.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. ve Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.
- İçağasıoğlu-Çoban, A., Buz, S. (2008). Eleştirel teori: Gelişimi, kabulleri ve sosyal hizmette kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 71-89.
- Karabacak, A., Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Kaya, B. ve Çolakoğlu, Ö. M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarılama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30.
- Kayıntu, A. (2001). *Vocabulary teaching and learning through learning styles*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kazancı, O. (1989). Eğitimde ne düşünmek mi nasıl düşünmek mi? *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 14, (145), 19-24.
- Kırlioğlu, M. (2019). Güçler temelli yaklaşım ve güçlendirme: Kolektif kimlik, bilgi-beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık, harekete geçme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2248-2277.
- Kırlioğlu, M. (2020). Sosyal hizmet uzmanlarının kişisel ve mesleki güç algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 174-202.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *PĞVOLKA*, 21(7), 16-20.
- Louca, (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher development*, 7(1), 9-30.
- Mavili Aktaş, A. (2011). Profesyonelliğin gelişimi kimi etik tartışmalar. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Sempozyumu 2011, 50. Yılında Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, Öncelikler ve Hedefler. *Bildiriler Kitabı*, 73-80.
- McAllister, G. F., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Özer, N. (2002). Kritik düşünme. *A.Ü. Hemşirelik Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 63-67.
- Özpulat, F., Bilgen-Sivri, B. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri. *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, 12(4), 31-49.
- Öztürk, Y.E., Kıracı, R., Doğru, B. (2018). selçuk üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilimlerinin eleştirel düşünceye etkisinin incelenmesi. 2nd International 12th National Congress on Health and Hospital Administration, 1558-1567.
- Özyeğil, Z., Arslan, C., Kesici, G., Deniz, ME, (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 224-35.
- Sheafor, B., Horejsi, C. (2014). *Sosyal hizmet uygulaması temel teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Uçan Ö., Taşçı S., Ovayolu N, (2008). Eleştirel düşünme ve hemşirelik. Elazığ, Fırat Üniversitesi, *Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3, 17-27.
- Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Çapa-Aydın, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bilinçüstü düzenleme becerileri ve kimya öz yeterlikleri ile yordanması. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, 661-70.
- Williams, J., Mark, G. & Kabat- Zin, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. New York: Routledge.

## Extended Abstract

Developing technology and changing management styles have also affected the health field. Working with a large number of experts in health institutions and having a complex structure make it difficult for the manager. In the face of all these challenges, the manager must constantly improve and renew himself/herself. Managers must have some skills in managing such a difficult structure. These abilities are critical thinking, conscious awareness and empathic tendency. In this study, the effect of conscious awareness and empathic tendencies of health management students on critical thinking has been examined. The literature part of the research comprises firstly critical thinking, secondly conscious awareness and finally empathic tendency concepts. Criticism refers to the evaluation of good or bad, right or wrong aspects of an event or subject. To criticize, you need to be knowledgeable, equipped and capable. Critical thinking is the ability to acquire, understand and evaluate and use information. There are many definitions of critical thinking in the literature. Critical thinking is reflective thinking within the framework of reason and logic, focusing on the individual, deciding what to do and what to believe. The individual is aware of his / her own thought and is in a mental process to make sense and evaluate the events around him / her by considering the thought process of others. It is understood that critical thinking is a subject and an event, the individual does not make a decision about the situations immediately and approaches with a questioning attitude. Conscious awareness is the acceptance and awareness of the present moment. It is a state of acceptance of the present moment without being influenced by events that happened in the past or are likely to occur in the future. It connotes deliberate participation in the present tense. If cognitive awareness involves knowing, perceiving,

understanding, and remembering, then cognitive awareness involves thinking and understanding one's own perception. Empathy is when a person understands one's feelings and thoughts by putting himself/herself in his/her place. Empathy is the state of understanding the other person's feelings, not the state of living. It is the case of looking at events and situations from the perspective of the other person. Empathic tendency is also an important concept in health services. Students taking courses in this field should improve themselves on this subject. Empathic tendency in health institutions has been created and the contribution of the service to both the organization and the people receiving the service is high. In literature surveys, research types are divided into two in line with the objectives. One of them is basic (qualitative) research and the other is applied (quantitative) research type. Quantitative research can often be described as studies that distinguish between facts and emotions. Therefore, it is a necessity to collect and analyze quantitative data. Quantitative research is also conducted to cover entire feelings and thoughts about any subject. This research is descriptive. Quantitative research design was used in the study. The study has been carried out on students studying at the Faculty of Health Sciences of Selçuk University. Health management students have been included in the study. The universe of the research consists of 560 people. In order to determine the sample size, the convenience sample table created by Altunışık et al. (2012) has been used. The sample size of 234 people has been found to be sufficient for a population of 560 people and 382 people have been included in the study in which the convenience sampling method has been used. The questionnaire consists of four parts. In the first part; the socio-demographic characteristics of the participants of the research are included. In the second part; the "Critical Thinking Disposition Scale", which consists of 30-item Likert-style questions, whose reliability and validity was tested by Akbıyık (2002), has been used. The reliability of the scale in terms of internal consistency has been determined as 0.825 with the Cronbach alpha coefficient. In the third part; empathic Tendency Scale is included. It was developed by Kaya and Çolakoğlu (2015) to measure the emotional component of empathy and individuals' empathy potential in daily life. The scale consists of 13-item Likert style questions. The reliability of the scale in terms of internal consistency and the Cronbach alpha coefficient have been determined as 0.801. In the fourth part, the "Conscious Awareness Scale", which consists of one-dimensional Likert-style questions with 15 items, whose reliability and validity was verified by Özyeşil et al (2011), has been used. The scale consists of 15 items and is unidimensional. Frequency analysis and regression analysis have been performed in the study. Of the students participating in the study, 27% are men and 73% are women. Of these, 23.8% are 1st class, 28.3% are 2nd class, 24.3% are 3rd class, 23.6% are 4th class. As a result of the research, it has been found that those who regularly engage in social activities have higher empathic tendencies, senior students have higher critical ability than others, and those with high family income have higher empathic and critical skills. In addition, conscious awareness and empathic disposition affect critical thinking positively. Conscious awareness 1 unit increase shows an increase of 0.19 in critical thinking. 1 unit increase in empathic tendency shows an increase of 0.21 in critical thinking. Together, the two variables explain 19% of critical thinking.



## SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ENGELLİLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ\*

Elif AŞIK\*\*

Yurdagül ERDEM\*\*\*

Fatma ELİBOL\*\*\*\*

Aygen ÇAKMAK\*\*\*\*\*

Gözde AKOĞLU\*\*\*\*\*

Sevil ALBAYRAK\*\*\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin engelliliğe yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri fakültesinde 2015-2016 eğitim öğretim döneminde eğitim alan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 906 öğrenci oluşturmuştur. Ölçüm araçları; "Sosyo-demografik veri formu" ve "Özürlülere yönelik tutum ölçeği" (ÖYTÖ) dir. Öğrencilerin %75,9'u (688) kız, % 24,1'i (218) erkektir. Kız öğrencilerin ÖYTÖ puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p<0,01$ ). Öğrencilerin ÖYTÖ puan ortalamalarında, bölümlere göre ( $p<0,01$ ) ve devam ettikleri sınıfa göre ( $p<05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından; eğitim ortamı, kişilerarası ilişkiler, çalışma yaşamı, kişisel özellikler ve yetkinlik-bağımsız yaşam puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ). Ölçek puan ortalamalarındaki farklılıklar, Çocuk Gelişimi ve Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü öğrencilerinden kaynaklanmaktadır. "Engelli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği" ortalama puanları düşük olan öğrencilerin tutumlarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla uygun dersler, eğitim programında yer alabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, engelli birey, üniversite, öğrenci, hassas gruplar

## EXAMINING THE ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE FACULTY OF HEALTH SCIENCES TOWARD DISABILITY

### ABSTRACT

The aim of this study was to examine the attitudes of university students in the faculty of health sciences toward disability. This descriptive study was conducted with 906 students enrolled in the Health Science Faculty of Kırıkkale University in the 2015-2016 academic year. The measurement instruments were the "Sociodemographic Data Form" and the "Attitudes toward Disabled Persons Scale". Of the students, 75.90% (688) were females, 24.1% (218) were males. It was found that the female students' "Attitudes toward Disabled Persons Scale" mean scores were higher than the male students' scores ( $p<0.01$ ). Statistically significant differences were found in the "Attitudes toward Disabled Persons Scale" scores in terms of the students' departments ( $p<0.01$ ) and their classes ( $p<0.05$ ). In the subscales, it was seen that there were significant differences in the mean scores of the students in the domains of educational environment, interpersonal relations, work life, personal characteristics and competence-independent living ( $p<0.01$ ). The differences stemmed from

\* Bu çalışma, 2017 yılında İspanya'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Hemşirelik Konferansında sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kırıkkale, elifesenask@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1423-6594>

\*\*\* Prof. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kırıkkale, erdemyard@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9209-9890>

\*\*\*\* Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, f.elibol@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7979-4701>

\*\*\*\*\* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, ayalp71@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0692-336X>

\*\*\*\*\* Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir, gzdakoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3685-4310>

\*\*\*\*\* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Kırıkkale, sevilalbayrak@kku.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-5716>

the mean scores of the students in the Child Development and Physiotherapy and Rehabilitation Departments. Studies may be carried out to improve the attitudes of students whose "Attitudes toward Disabled Persons Scale" mean scores are low. It may be appropriate to schedule lessons aimed for this purpose so that they are made available over the entire course of the educational program.

**Keywords:** Education, disabled person, university, student, vulnerable population

## INTRODUCTION

Disability refers to the physical or functional problems an individual faces in carrying out a task or action, making it difficult to participate in activities of daily living. For this reason, disability is not only a health issue but a complex phenomenon that reflects the disabled person's interaction with the specific facets of society (WHO, 2007). While it is estimated that approximately 15% of the world's population has some form of disability, this rate is on the rise due to an aging population and the increase of chronic diseases (WHO, 2011).

Because of their disability and other health issues, disabled individuals feel more of a need for health services compared to able-bodied persons (Durduran and Bodur, 2009; Sari, 2010; Karadağ and Bilsin, 2016). Durduran and Bodur, (2009) found in their controlled study of 258 disabled and 258 able-bodied children that, when the two groups were compared in terms of their health issues, disabled children were 6 times as likely as the control group to be hospitalized for health problems outside of their disabilities. The noticeably frequent need of disabled individuals for healthcare services has caused shortcomings in policies, financing, accessibility issues and an inadequacy of services for the disabled as well as negative attitudes, causing this group to live their lives facing many challenges (Chan and Zoellick, 2011; Çaha, 2016). Attitudes refer to the positive or negative way an individual regards an object or thought (Pratkanis et al., 2016). Attitudes have to do with emotions, thoughts and behavior and signify an acquired state (Pratkanis et al., 2016; Yorke et al., 2017; TDK, 2018). When it is considered that disability represents the disabled individual's interaction with the many aspects of society, the importance of attitudes toward the disabled of individuals comprising society is better understood. Disabled individuals have a higher likelihood of enlisting the services of healthcare professionals. Because of this, it is imperative to know what the attitudes of healthcare workers are toward disabled individuals. In a study Yorke et al. conducted with doctorate students in the physiotherapy and rehabilitation departments (2017), it was found that the students' attitudes toward the disabled were generally positive but no change could be detected in their attitude scores over the course of their education. In a study by Kritsotakis et al. (2017), the researchers evaluated students of nursing, social services and medicine in terms of their attitudes toward the disabled and found that the students in the social services department had lower attitude scores. Çömez and Sarıkaya reported in their study (2017) that students of Nursing were generally positive about the disabled but working students had certain prejudices to the effect that disabled individuals were more of a burden to care for than other patients.

In order to change the attitudes of society toward a specific group, there must be an effort made to determine first of all what the situation is (Aiden and McCarthy, 2014). For this reason, it is important first to ascertain the attitudes of students in the Faculty of Health Sciences since it will be these individuals who will be the health professionals working with the disabled in the future, and secondly to work to change any negative attitudes that this group may have in this context. The aim of our study was examining the attitudes of university students in the faculty of health sciences toward disability.

## METHODS

### Design

The study design was descriptive. Students attending five different departments at health science faculty of Kırıkkale University in Turkey were approached in the context of clinical and theoretical courses during the academic years 2015-2016.



### Sample and participants

Of the students who were present in the courses at health science faculty, 906 agreed to participate in the study (response rate > 95%). Among the students in the study group, 75.90% (688) were female, 24.10% (218) were male. Their departments were Nursing (28.60%), Nutrition and Dietetics (8.50%), Child Development (17.90%), Physiotherapy and Rehabilitation (24.40%), and Health Management (20.60%) ( Table 1).

**Table 1.** Distribution of students in the faculty of health sciences, by department

Department	1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year	Total	%
Nutrition and Dietetics	38	39	-	-	77	8.5
Child Development	43	45	46	28	162	17.9
Physiotherapy and Rehabilitation	70	48	59	44	221	24.4
Nursing	72	90	53	44	259	28.6
Health Management	50	58	38	41	187	20.6
Total	273	280	196	157	906	100

### Data collection

After explaining the research to all of the students in a Health Science Faculty, those who consented to participate were provided with data collection forms and asked to complete these in the classroom in 15-20 minutes.

### Measures

The students' attitudes toward the disabled constituted the dependent variables in the study and gender, department and class were the independent variables. The data collection instruments consisted of a "Questionnaire" prepared by the researchers and an "Attitudes Toward the Disabled Scale" (ATDS) developed by Kaner et al (2009). The questionnaire was made up of 21 questions on some of the students' sociodemographic characteristics (gender, department, class...). The ATDS is a 5-point Likert-type of scale that comprises 43 questions developed to determine an individual's attitude toward the disabled. The ATDS consists of the subscales of Educational Environment, Interpersonal Relations, Work Life, Family Life, Personal Characteristics and Competence-Independent Living.

**Educational Environment (EE):** This subscale consists of three items meant to assess how the participants believe the disabled should be educated (1, 5, 39).

**Interpersonal Relations (IR):** In this subscale, there are nine statements related to the participants' attitudes about interacting with the disabled (2, 10, 14, 25, 29, 32, 35, 38, 41). **Work Life (WL):** This subscale contains nine statements assessing the participants' attitudes toward the working life of the disabled (4, 6, 8, 28, 33, 34, 40, 42, 43).

**Family Life (FL):** This subscale contains three statements assessing the participants' attitudes about the impact of the disabled on their families (7, 16, 18).

**Personal Characteristics (PC):** This subscale contains seven statements that assess the participants' beliefs about the characteristics of the disabled (9, 11, 17, 20, 22, 23, 37).

**Competence-Independent Living (CIL):** This subscale consists of 12 statements that assess the participants' thoughts about the competence of the disabled and how they can live an independent life (3, 12, 13, 15, 19, 21, 24, 26, 27, 30, 31, 36). The participants indicate the degree to which they agree or disagree with each of the statements by choosing one of the responses, "I totally agree" (5), "I agree" (4), "I'm undecided" (3), "I disagree" (2) "I totally disagree" (1). On the Attitudes Toward the Disabled Scale (ATDS), some of the statements are positive (2, 3, 4, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 41), and some statements express negative (1, 5, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 28, 33, 37, 39, 40, 42, 43) attitudes. The negative items are scored in reverse. Scoring high on the ATDS signifies a positive attitude toward the disabled. Five of the items on the ATDS represent emotions (2, 25, 26, 29, 32, 36), four (10, 14, 38, 41) represent behavior, while the others involve the dimensions of thoughts and beliefs.

The highest and lowest possible scores on the ATDS are 43 and 215; the higher the score on the scale, the more positive is the individual's attitude toward the disabled (Kaner et al. 2009). Cronbach's alpha coefficient in the study used as a reference was an overall .88 (Kaner et al. 2009), whereas it was 0.83 in our study.

#### **Ethical considerations**

The Kırıkkale University Ethics Committee approved the study (Approval No. 25.08.2015-4). Permission to collect data from students was granted from health science faculty'dean. Whole students participated to this research filled the informed consent form.

#### **Data analysis**

The data from the questionnaire in the research were first analyzed in terms of frequencies and percentages on the SPSS 16.0 program. A normality test was carried out to determine whether the data were normally distributed. Because the results of the subscales of the Attitudes Toward the Disabled Scale did not reveal normal distribution, the variables were further analyzed with the Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests to determine the differences in attitudes toward the disabled between students. Statistical significance for the study was accepted as  $p<.05$ .

### **RESULTS**

The data were analyzed by taking into consideration the variables of the university students' highest and lowest mean scores on the ATDS, their gender, departments and classes. The students' attitude toward the disabled mean score was  $\bar{x}=138.00$ . When it is considered that the highest possible score on the scale is  $\bar{x} = 215$ , it can be said that the students' positive attitudes toward the disabled were at a moderate level.

A review of Table 2 reveals that in all of the subscales of the ATDS, the mean ranks of the male students are lower than those of the female students. The Mann-Whitney U test showed that gender was responsible for a statistically significant difference between all of the subscales of the ATDS (educational environment, interpersonal relations, work life, family life, personal characteristics, competence-independent living) and in the overall scores ( $p<0.01$ ).

**Table 2.** Students' attitude toward the disabled scores (ATDS), by gender (n:906)

ATDS Subscales	Gender	n	Mean Rank	SD	Statistical value*	
					z	p
Educational Environment	Female	688	484.55	1.85	-7.820	.000
	Male	218	337.47			
Interpersonal Relations	Female	688	472.13	4.75	-4.931	.000
	Male	218	372.25			
Work Life	Female	688	485.16	5.30	-7.610	.000
	Male	218	330.96			
Family Life	Female	688	466.96	2.45	-3.828	.000
	Male	218	390.03			
Personal Characteristics	Female	688	475.41	4.37	-5.389	.000
	Male	218	366.16			
Competence-Independent Living	Female	688	466.27	5.29	-4.790	.000
	Male	218	369.26			
Total	Female	688	468.31	18.78	-6.916	.000
	Male	218	329.73			

SD: Standard Deviation

\* Mann Whitney U

Table 3 displays the results of the Kruskal-Wallis H Test on the students' attitudes toward disabled persons, by school class. While it was seen that the class the students were in did not produce a significant difference in the mean ranks on the ATDS subscales of educational environment ( $\chi^2 = 7.439$ ,  $p > .05$ ), personal characteristics ( $\chi^2 = 2.662$ ,  $p > .05$ ) and competence-independent living ( $\chi^2 = 7.463$ ,  $p > .05$ ), the difference in the mean ranks in interpersonal relations ( $\chi^2 = 11.579$ ,  $p < .05$ ), work life ( $\chi^2 = 15.525$ ,  $p < .05$ ), family life ( $\chi^2 = 10.645$ ,  $p < .05$ ) and in the overall attitudes scores ( $\chi^2 = 10.992$ ,  $p < .05$ ) was in fact significant.

To determine which groups were responsible for the difference, a Bonferroni correction Mann-Whitney U test was performed and it was observed that the difference in the work life and overall attitude scores stemmed from the difference between the 1st and 4th year and the 2nd and 3rd year classes, from the difference between the 1st and 2nd year classes in the interpersonal relations dimension, and from the difference between the 2nd year and the 3rd and 4th year classes in the family life dimension ( $p < 0.05$ ).

**Table 3.** Distribution of mean attitude toward the disabled scores, by class

Subscales	Class	n	Mean Rank	$\chi^2$	P*	Difference
Educational Environment	1	273	427.81	7.439	0.059	
	2	280	468.98			
	3	196	471.63			
	4	157	423.92			
Interpersonal Relations	1	273	407.57	11.579	0.009**	1-2
	2	280	476.67			
	3	196	469.85			
	4	157	441.63			

Work Life	1	273	406.87	15.525	0.001**	1.4-2.3
	2	280	481.39			
	3	196	478.15			
	4	157	423.56			
Family Life	1	273	447.82	10.645	0.014***	4-2
	2	280	486.10			
	3	196	422.33			
	4	157	414.57			
Personal Characteristics	1	273	438.18	2.662	0.447	
	2	280	460.27			
	3	196	465.40			
	4	157	429.43			
Competence-Independent Living	1	273	416.01	7.463	0.059	
	2	280	465.04			
	3	196	465.78			
	4	157	423.29			
Total	1	273	396.37	10.992	0.012***	1.4-2.3
	2	280	464.69			
	3	196	451.85			
	4	157	428.68			

\*\*p<0.01, \*\*\* p<0.05 \*Kruskal-Wallis H Test

It can be seen from Table 4 that compared in terms of the departments the students were in, the ATDS subscales did display a significant difference in family life ( $\chi^2=8.781$ ,  $p>.05$ ), but there were significant differences in mean ranks in the subscales of educational environment ( $\chi^2=73.187$ ,  $p<.05$ ), interpersonal relations ( $\chi^2=40.864$ ,  $p<.05$ ), work life ( $\chi^2=55.418$ ,  $p<.05$ ), personal characteristics ( $\chi^2=27.971$ ,  $p<.05$ ), competence-independent living ( $\chi^2=24.320$ ,  $p<.05$ ) and in overall attitude ( $\chi^2=49.150$ ,  $p<.05$ ).

The result of the Bonferroni correction Mann-Whitney U test performed to determine which groups caused the difference showed that the difference in the educational environment, interpersonal relations, work life, personal characteristics, competence-independent living dimensions and in the overall attitude scores stemmed from the mean ranks of the students enrolled in the Child Development and Physiotherapy and Rehabilitation departments. The mean ranks of the students in the Child Development department were higher than the mean ranks of students attending the other departments.

**Table 4.** Students' attitudes toward the disabled, by their departments

Subscales	Department	n	Mean Rank	Statistical Values*		
				$\chi^2$	p	Difference
Educational Environment	Nutrition and Dietetics	77	482.34	73.187	0.000**	2-3
	Child Development	162	567.06			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	356.52			
	Nursing	259	444.77			
	Health Management	187	449.75			

Interpersonal Relations	Nutrition and Dietetics	77	423.02			
	Child Development	162	540.79			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	373.43	40.864	0.000**	2-3
	Nursing	259	449.16			
	Health Management	187	465.98			
Work Life	Nutrition and Dietetics	77	434.53			
	Child Development	162	556.86			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	361.26	55.418	0.000**	2-3
	Nursing	259	467.07			
	Health Management	187	435.87			
Family Life	Nutrition and Dietetics	77	465.27			
	Child Development	162	470.39			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	404.50	8.781	0.067	
	Nursing	259	456.09			
	Health Management	187	463.98			
Personal Characteristics	Nutrition and Dietetics	77	414.03			
	Child Development	162	507.52			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	380.44	27.971	0.000**	2-3
	Nursing	259	475.93			
	Health Management	187	457.30			
Competence-Independent Living	Nutrition and Dietetics	77	429.54			
	Child Development	162	501.16			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	379.80	24.320	0.000**	2-3
	Nursing	259	468.50			
	Health Administration	187	438.70			
Total	Nutrition and Dietetics	77	413.05			
	Child Development	162	526.47			
	Physiotherapy & Rehabilitation	221	348.00	49.150	0.000**	2-3
	Nursing	259	457.88			
	Health Management	187	435.34			

\* Kruskal-Wallis H Test

\*\* p&lt;0.01

## DISCUSSION

In this study that explored the attitudes of students in the Faculty of Health Sciences toward disabled persons, we considered the attitudes toward the disabled mean scores of the students and their ATDS subscale and overall scores in terms of some variables (gender, class and department). It can be said that the study indicated that the students' attitudes toward disabled persons were at a moderate level. This finding is consistent with the literature (Culp et al., 2017; Gedik and Toker, 2018; Ruiz et al., 2020). A look into the ATDS scores by gender shows that the attitudes of females toward disabled

individuals were better than those of the male students (See Table 2). In a study carried out by Gedik and Toker with university students (2018), it was reported that females had a more positive attitude toward the disabled compared to males. Ruiz et al. (2020) found female nursing and physiotherapy students' attitudes had a more positive than males. Culp et al. (2017) also found female university students' attitudes to be more positive than male students. There are other articles in the literature supporting these findings (Şahin and Akyol, 2010; Symons and McGuigan, 2014). A study by Symons et al. (2014) reveals that the male students taking part in the research felt sorry for disabled persons and felt that these individuals needed special treatment.

The ATDS scores of the students according to class indicated that the scores of the higher classes were higher in the domains of interpersonal relations, work life, family life and in terms of the overall score. There are studies in the literature that show that the higher the level of education (Stachura and Garven, 2003) and the more a student gains working experience (Stachura and Garven, 2007), the more positive will be the attitude toward the disabled (Girli et al., 2016).

Reviewing the ATDS scores in terms of the department a student was enrolled in, we found that the subscale scores in the domains of educational environment, interpersonal relations, work life, personal characteristics and competence-independent living as well as in the overall scores for the Child Development Department were significantly higher. It was observed that students in Physiotherapy and Rehabilitation exhibited the lowest scores of all of the subscales (See Table 4). In the study by Wozencroft et al. (2015), students were given training and provided with the opportunity to work directly with disabled individuals. At the end of the training and after 3 months had passed, it was observed that there had been a significant improvement in the students' attitudes toward the disabled. In this study, although higher scores were observed among the students taking courses on the disabled (e.g., Special Training, Disabled Rights, Language and Speech Disorders, Specialized Applications) and among those in Child Development who worked with disabled children (e.g., at the Autistic Children Center), it was interesting to note that the scores of the students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department were the lowest. This finding might be explained by the fact that most of the students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department were 1st and 2nd year students and therefore had not experienced the internship program that is set out in the curriculum for fourth-year students. Another underlying factor may have been a possible desensitization of the students arising from working continuously with disabled individuals. In a study conducted in Nigeria with students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department, it was reported that although students had a positive attitude toward the disabled, stigmatization was observed in regard to the perceived emotional capacity of disabled individuals (Vincent-Onabajo and Malgwi, 2015). On the other hand, in their study, Şahin and Bekir (2016) reported a more positive attitude toward disabled individuals among students enrolled in the Health Management Department. The dissimilarities observed in the literature may have resulted from differences in the students' courses and applications that might have had an influence on the forming of their attitudes.

## **CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

Our study was mostly comprised of female students and students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department. The research explored the attitudes of students toward the disabled and revealed that the students had a positive attitude but attitudes were better among females, students in the Child Development Department, and in the upper classes. These results point to the fact that taking courses on the disabled and actually working with these individuals were important factors in improving attitudes. On the other hand, it was also found that, out of the participants, all of whom were enrolled in the Faculty of Health Sciences, the attitude scores of the students in the Physiotherapy and Rehabilitation Department were the lowest. Consequently, there is a need for more research to detect where the problem lies in this group of students whose specialization is specifically working with disabled individuals. Adjustments in the curriculum might be considered. Seminars, conferences and community service practices might also be useful in developing student awareness about the disabled. These methods might also be beneficial in terms of improving the attitudes of

groups such as males in the population who have been found to harbor negative attitudes toward the disabled.

## ADDITIONAL INFORMATION

This study conducted under the sponsorship of the Turkish Ministry of Family and Social Policies within the scope of the "Program for Supporting the Disabled" titled "The Butterfly effect: Add a touch of your own," was aimed to improve the attitudes toward the disabled of Faculty of Health Sciences students who have a high potential of working with the disabled after graduation.

We are grateful to all the students who were participants in this study. And we are grateful to Turkish Ministry of Family and Social Policies.

## REFERENCES

- Aiden, H., McCarthy, A. (2014). Current attitudes towards disabled people. *Scope About Disability*.
- Chan, M., Zoellick, R. B. (2011). World disability report. World Health Organization, Switzerland.
- Comez, T., Sarıkaya, N.A. (2017). Nursing faculty students opinions and practices towards stigma to people with disability. *Journal Of Academic Research In Nursing*, 3(3), 145-152 DOI: 10.5222/jaren.2017.145.
- Culp, A.G., Rojas-Gayler, L., Vidourek, R.A., King, K.A. (2017). College students' self-efficacy, knowledge, and attitudes about disability. *American Journal of Health Studies*, 32(3), 48-59.
- Çaha, H. (2016). Social inclusion of disabled people: Turkey, The United States and Japan. *The Journal Of Humanity And Society*, 5(10), 123-150. DOI: dx.doi.org/10.12658/human.society.5.10.M0122.
- Durduran, Y., Bodur, S. (2009). Health problems of disabled people other than their disabilities: A comparative study. *Selcuk Tıp Dergisi*. 25(2), 69-77.
- Gedik, Z., Toker, H. (2018). Attitudes toward the disabled and social desirability among university students. *Journal of Higher Education and Science*, 8(1), 111-116. DOI: 10.5961/jhes.2018.253.
- Girli, A., Sarı, H.Y., Kirkım, G., Narin, S. (2016). University students' attitudes towards disability and their views on discrimination. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 98-107. DOI 10.1179/2047387715Y.0000000008.
- Kaner, S., Öğülmüş, S., Büyüköztürk, Ş., Dökmen, S., Daşdemir, H. (2009). Disability education: How to understand community disability fundamental research. Turkish Prime Ministry Administration for Disabled People, Ankara.
- Karadağ, G., Bilsin, E. (2016). Demographic characteristics and health problems related to disability of children with a disability and their families. *J. Pediat. Res.*, 3(1), 41-9. DOI:10.4274/jpr.93063.
- Kritsotakis, G., Galanis, P., Papastefanakis, E., Meidani, F., Philalithis, A.E., Kalokairinou, A., Sourtzi, P. (2017). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities among nursing, social work and medical students. *Journal of Clinical Nursing*, 26(23-25), 4951-4964. DOI: 10.1111/jocn.13988.
- Pratkanis, A.R., Turner, M.E, Murphy, M.E. (2016). Attitude formation and change. *Salem Press Encyclopedia of Health*, p:5.
- Sahin, H., Akyol, A.D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 2271-2279. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2009.03088.x.
- Sahin, H., Bekir, H. (2016). Determination of university student attitudes toward disabled people. *Turkish Journal Of Social Research*, 20(3), 765-779.
- Sarı, H.Y. (2010). Health problems of mentally disabled individuals. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(2), 145-150.
- Stachura, K., Garven, F. (2003). Comparison of occupational therapy and physiotherapy students' attitudes towards people with disabilities. *Physiotherapy*, 89(11), 653-664.
- Stachura, K., Garven, F. (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled people. *Clinical Rehabilitation*, 21, 442-449.
- Symons, A.B., McGuigan, D. (2014). A curriculum on care for people with disabilities: effectson medical student self-reported attitudes and comfort level. *Disability and Health Journal*, 7, 88-95.

Turkish Language Society: Current Turkish Dictionary.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b97de70776ee4.87960277](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b97de70776ee4.87960277) Accessed 11 September 2018.

Oliva Ruiz, P., Gonzalez-Medina, G., Salazar Couso, A., Jiménez Palomares, M., Rodríguez Mansilla, J., Garrido Ardila, E.M., Merchan Vicente, M.N. (2020). attitude towards people with disability of nursing and physiotherapy students. *Children*, 7(10), 191. DOI:10.3390/children7100191.

Vincent-Onabajo, G.O., Malgwi, W.S. (2015). Attitude of physiotherapy students in nigeria toward persons with disability. *Disability and Health Journal*, 8, 102-108.

WHO: Disabilities. (2007). <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> Accessed 12 September 2018.

WHO: World Report on Disability. (2011). [www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/) Accessed 12 September 2018.

Wozencroft, A.J., Pate, J.R., Griffiths, H.K. (2015). Experiential learning and its impact on students' attitudes toward youth with disabilities. *Journal of Experiential Education*, 38(2), 129-143. DOI: 10.1177/1053825914524363.

Yorke, A.M., Ruediger, T., Voltenburg, N. (2017). Doctor of physical therapy students' attitudes towards people with disabilities: A descriptive study. *Disability and Rehabilitation*, 39(1), 91-97. DOI: 10.3109/09638288.2016.1140830.

## Uzun Öz

Engellilik; bireyin, vücut yapısında veya işlevinde sorunlar, bir görev veya eylemin yürütülmesinde ve yaşam koşullarına katılmasında karşılaştığı güçlükler olarak tanımlanır. Bu nedenle, engellilik sadece bir sağlık sorunu değil, engelli birey ile toplumun özellikleri arasındaki etkileşimi yansıtan karmaşık bir olgudur. Dünya nüfusunun yaklaşık %15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilirken, bu oran yaşlanan nüfus ve artan kronik hastalıklar nedeniyle yükselmektedir. Toplumda belli bir gruba yönelik tutum değiştirmek istenirse öncelikle durumun ne olduğunun ortaya konması gereklidir. Bu nedenle gelecekte sağlık çalışanı olarak engellilere hizmet verecek, Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin tutumlarını belirlemek ve olumsuz tutumları değiştirmek için önlemler almak önemlidir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla tanımlayıcı tipte yapıldı. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören tüm öğrencilere, araştırma hakkında açıklama yapıldıktan sonra, araştırmaya katılmayı kabul edenlere veri toplama formları dağıtıldı ve sınıf ortamında, 15-20 dakikalık sürelerde doldurulması tamamlandı. Araştırmada öğrencilerin engellilere yönelik tutumları bağımlı değişken, öğrencilerin cinsiyetleri, bölüm ve sınıfları da bağımsız değişkenlerdir. Veri toplama formları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bir "Soru Kağıdı" ve Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan "Özürlülere yönelik tutum ölçeği" (ÖYTÖ) kullanıldı. ÖYTÖ, toplumun engellilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş 43 sorudan oluşan beşli likert türü bir ölçektir. Ölçek, Eğitim Ortamı, Kişilerarası İlişkiler, Çalışma Yaşamı, Aile Yaşamı, Kişisel Özellikler, Yetkinlik-Bağımsız Yaşam alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerin %75.90'ı (688) kız, % 24.10'u (218) erkektir. %8.50'si Beslenme ve Diyetetik, %17.90'u Çocuk Gelişimi, %24.40'ı Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, %28.60'ı Hemşirelik ve %20.60'ı Sağlık Yönetimi bölümü öğrencisiydi. Öğrencilerin cinsiyetine göre ölçek puanlarına bakıldığında; ÖYTÖ'nin tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının kız öğrencilerin sıra ortalamalarından daha düşük olduğu görüldü. Cinsiyetin, ÖYTÖ'nin tüm (eğitim ortamı, kişilerarası ilişkiler, çalışma yaşamı, aile yaşamı, kişisel özellikler, yetkinlik-bağımsız yaşam) alt boyutları ile toplamdan alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığı (p<0.01) belirlendi. Öğrencilerin devam ettiği sınıfa göre ölçek puanları incelendiğinde; Öğrencilerin devam ettikleri sınıfın ÖYTÖ'nin eğitim ortamı ( $\chi^2 = 7.439$ , p>.05), kişisel özellikler ( $\chi^2 = 2.662$ , p>.05) ve yetkinlik-bağımsız yaşam ( $\chi^2 = 7.463$ , p>.05) alt boyutlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülürken, kişiler arası ilişkiler ( $\chi^2 = 11.579$ , p<.05), çalışma yaşamı ( $\chi^2 = 15.525$ , p<.05), aile yaşamı ( $\chi^2 = 10.645$ , p<.05) ve toplam tutum ( $\chi^2 = 10.992$ , p<.05) sıra ortalamaları arasında fark anlamlıdır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U Testi sonucunda çalışma yaşamı ve toplam tutum puanlarında farklılığın 1. 4. sınıflar ile 2. ve 3.sınıflar arasında, kişilerarası ilişkiler boyutunda 1. ve 2.sınıflar arasında, aile yaşamı boyutunda ise 2.sınıflar ile 3.ve 4.sınıflar arasında olduğu (p<0.05) saptandı. öğrencilerin



devam ettikleri bölüme göre ÖYTÖ'nin aile yaşamı ( $\chi^2=8.781$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, eğitim ortamı ( $\chi^2=73.187$ ,  $p<.05$ ), kişilerarası ilişkiler ( $\chi^2=40.864$ ,  $p<.05$ ), çalışma yaşamı ( $\chi^2=55.418$ ,  $p<.05$ ), kişisel özellikler ( $\chi^2=27.971$ ,  $p<.05$ ), yetkinlik-bağımsız yaşam ( $\chi^2=24.320$ ,  $p<.05$ ) boyutları ile toplam tutum ( $\chi^2=49.150$ ,  $p<.05$ ) sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulundu. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U Testi sonucunda eğitim ortamı, kişilerarası ilişkiler, çalışma yaşamı, kişisel özellikler, yetkinlik-bağımsız yaşam boyutları ve toplam tutum puanlarında farklılığı Çocuk Gelişimi ile Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümüne devam eden öğrencilerin sıra ortalamalarının oluşturduğu belirlendi. Çocuk Gelişimi bölümüne devam eden öğrencilerin sıra ortalamaları diğer bölümlere devam eden öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Araştırmada, öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu literatür ile de uyumludur. Cinsiyete göre ÖYTÖ puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının, erkek öğrencilerden daha iyi olduğu görüldü. Gedik ve Toker'in üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, kızların engellilere yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu bulundu. Culp ve arkadaşları da üniversite öğrencilerinden kızların erkeklere göre daha çok pozitif tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Literatürde benzer sonuçları elde eden başka çalışmalarda vardır. Symons ve arkadaşlarının çalışmasına, katılan erkek öğrenciler, engelliler için üzülüklerini ve engellilerin özel tedavilere gereksinimleri olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre ÖYTÖ puanları, kişilerarası ilişkiler, çalışma yaşamı, aile yaşamı boyutlarında ve toplam ölçek puanında, büyük sınıflarda anlamlı düzeyde yüksek çıktı. Literatürde öğrencilerin eğitim aldıkça ve engelliler ile çalışma deneyimleri arttıkça engellilere yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını gösteren çalışmalar vardır. Eğitim görülen bölüme göre ÖYTÖ puanları incelendiğinde; eğitim ortamı, kişilerarası ilişkiler, çalışma yaşamı, kişisel özellikler ve yetkinlik-bağımsız yaşam alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının Çocuk Gelişimi bölümünde anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü ise tüm alt boyutlarda en düşük puanı aldı. Wozencroft ve arkadaşlarının çalışmasında, öğrencilere, hem eğitim aldıkları hem de engelliler ile doğrudan çalıştıkları bir ders verilmiştir. Ders bitiminde ve 3 ay sonrasında öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Bu araştırmada, müfredatlarında engellilere yönelik dersleri olan (Özel Eğitim, Engelli Hakları, Dil-Konuşma Bozuklukları, Özel Alan Uygulamaları vb) ve uygulamada engelli çocuklarla çalışan (Otistik Çocuklar Merkezi vb) Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin ölçek puanları en yüksek iken, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin puanlarının en düşük çıkması düşündürücüdür. Bu bulgu araştırma kapsamında Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin çoğunun birinci ve ikinci sınıf öğrencileri olması ve o bölümün müfredat gereği hastalarla son sınıfta intörlük eğitimleri sırasında karşılaşmalarının bir sonucu olabileceği gibi, sürekli engelli bireylerle çalışmaya bağlı duyarsızlaşma durumu da söz konusu olabilir. Nijerya'da Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, engellilere yönelik olumlu tutum olmasına rağmen, engelli bireylerin algılanan duygusal kapasiteleri ile ilgili damgalayıcı eğilimler gözlenmiştir. Şahin ve Bekir'in çalışmasında ise, bu araştırmadan farklı olarak Sağlık Yönetimi bölümü öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının daha iyi olduğu bulunmuştur. Literatürdeki bu farklılıklar, öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarını etkileyebilecek ders ve uygulamaların müfredatlarındaki farklılıklardan kaynaklı olabilir. Öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada; öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğu, kız öğrencilerin, Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin ve büyük sınıflardaki öğrencilerin, engellilere yönelik tutumları daha iyidir. Bu sonuçlar; engelliler ile ilgili eğitim alma ve engelliler ile çalışmanın, olumlu tutumlar geliştirmede önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Ancak, tamamı Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencisi olan katılımcılardan, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin tutum puanları diğer bölüm öğrencilerinden düşük olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışma alanları doğrudan engelli bireyler olan bu bölüm öğrencilerinde sorunun nereden kaynaklandığının belirlenmesi açısından ileri çalışmalar yapılmasına gereksinim bulunmaktadır. Ayrıca müfredatta bazı düzenlemelerin yapılması da düşünülebilir. Seminer, konferans ve topluma hizmet uygulamaları ile öğrencilerin engellilere yönelik farkındalıkları sağlanabilir. Bu yolla, erkek olmak gibi engellilere yönelik olumsuz tutumları olan grupların da tutumlarının iyileştirilmesi desteklenmiş olur.



## AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNİN LOJİSTİK PERFORMANSLARININ CRITIC TABANLI WASPAS VE COPRAS TEKNİKLERİ İLE ANALİZİ

Furkan Fahri ALTINTAŞ\*

### ÖZ

Küreselleşme ile artan yoğun ekonomik ve ticari ilişkiler lojistik konusunun önemini artırmış ve buna bağlı olarak ülkelerin lojistik performanslarının ölçülmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu gereksinim Dünya Bankası tarafından belirli aralıklar ile ölçülen ülkelerin lojistik performansını gösteren endeks ile tamamlanmıştır. Buna bağlı olarak araştırmada ilk olarak Avrupa Birliği ülkelerine göre lojistik performans endeksini oluşturan bileşenlerin önemlilik dereceleri (ağırlık katsayıları) CRITIC yöntemi ile ölçülmüştür. Devamında söz konusu ülkelerin lojistik performansları CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile tespit edilerek tespit edilen değerler sıralanmıştır. Bulgulara istinaden ülkelere göre uluslararası sevkiyat bileşeninin en önemli bileşen olduğu ve lojistik performansı en fazla olan ilk üç ülke Almanya, İsveç, Belçika olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca oransal hesaplara göre ülkelerin CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile tespit edilen lojistik performans değerleri ile lojistik performans endeks değerleri birbirlerine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ülkelerin lojistik endeks değerleri ile CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile tespit edilen lojistik performans değerleri arasındaki tüm ilişkilerin pozitif yönlü, anlamlı ve çok yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum, CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile ülkelerin lojistik performans endekslerinin genel anlamda değerlendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile ülkelerin lojistik performanslarının sıralama açısından tamamen tutarlılık göstermesinden, oransal değerlerinin birbirlerine çok yakın olması ve söz konusu yöntemler arasında ilişki değerinin pozitif yönde ve çok yüksek seviyede ölçülmesinden, CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerinin herhangi bir ölçüm sıralamasında veya performans ölçümünde birbirinin alternatifi olabileceği değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Lojistik, lojistik performans endeksi, CRITIC, WASPAS, COPRAS

## ANALYSIS OF THE LOGISTIC PERFORMANCE OF EUROPEAN UNION COUNTRIES WITH CRITIC BASED WASPAS AND COPRAS TECHNIQUES

### ABSTRACT

Increasing intense economic and commercial relations with globalization have increased the importance of logistics and accordingly, the need to measure the logistics performance of countries has arisen. This requirement is complemented by an index showing the logistics performance of the countries measured periodically by the World Bank. Accordingly, first of all, the significance levels (weight coefficients) of the components that make up the logistics performance index compared to the European Union countries were measured by the CRITIC method. Then, the logistics performances of the countries in question are determined by using CRITIC based WASPAS and COPRAS methods and the values determined are listed. Based on the findings, it was determined that the international shipment component is the most important component according to the countries and the top three countries with the highest logistics performance are Germany, Sweden and Belgium. In addition, according to the proportional calculations, it was determined that the logistics performance values of the countries determined by the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods are very close to each other. In addition, it was determined that all the relationships between the logistics index values of the countries and the logistics performance values determined by CRITIC based WASPAS and COPRAS methods are positive, significant and at a very high level. Therefore, it has been concluded that the logistics performance indexes of countries can be evaluated in general with CRITIC based WASPAS and COPRAS methods. In addition, the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods and the logistic performance of the countries are completely consistent in terms of ranking, the proportional values are very close to each other and the relationship value between these methods is measured positively and at a very high level, the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods are evaluated that there could be alternatives to each other in performance measurement.

**Keywords:** Logistics, logistics performance index, CRITIC, WASPAS, COPRAS.

\* Dr, Jandarma Genel Komutanlığı, MERSİN, furkanfahrialtintas@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4568-8887>

## GİRİŞ

Lojistik faaliyetlerin önemi, küreselleşmeye bağlı olarak ülkelerin ekonomik anlamda birbirlerini tamamlaması kapsamında ülkelerin birbirlerine olan ticaret faaliyetlerin veya hacimlerinin büyümesi ile daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Buna bağlı olarak ülkelerin ve organizasyonların lojistik faaliyetler sonucunda sergilemiş oldukları lojistik performansı ile ülkelerin ve organizasyonların küresel anlamda lojistik sektöründe ekolojik kuram çerçevesinde çevre tarafından tutunmaları, çevre içinde kurumsal kuram çerçevesinde meşruiyet sağlayarak lojistik anlamda kurumsallaşmaları ve çevre içinde yaşamaları daha anlamlı olmaktadır. Lojistik faaliyetleri yapan ülkeler ve organizasyonlar küresel anlamda ticaret değişkenlerini ve değişkenlerin değişim ivmesini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu durum, lojistik konularında ilgili ülkelerin ve organizasyonların koşul bağımlılık kuramı çerçevesinde şartlara ve durumlara göre hareket etmelerini gerektirmektedir.

Lojistik faaliyetlere önem verilmesi dünya ticaret faaliyetleri ile ilgili olarak ülkelerin ve organizasyonların deneyimler kazanmasına neden olabilmektedir. Bu durum, makro anlamda ülkelerin ekonomik olarak gelişmesine, büyümesine ve ülkelerin lojistik faaliyetlerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olmasını sağlayabilmektedir.

Ülkelerin küresel anlamda lojistik faaliyetlerine önem vermeleri, ülkelerin dünya ticaretini tanımalarına, ekonomik anlamda gelişmelerine ve büyümelerine sebep olabilmektedir. Bu kapsamda lojistik anlamda ülkelerin rekabet üstünlüğünü sağlamaları ve dünya ticaretinin gelişmesi için ülkelerin kendi lojistik faaliyetlerinin kapasitelerini, yeteneklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu durum, ülkelerin lojistik performanslarının uluslararası alanda ölçümüne gereksinim duyulmasına sebep olmuştur. Kısacası lojistik faaliyetlerinin öneminin artması, ülkelerin lojistik anlamda performanslarını ölçen ölçütlere ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bu ölçütlerden bir tanesi Dünya Bankası tarafından araştırılan ve en son 2018 yılında rapor şeklinde yayımladığı lojistik performans endeksidir. Söz konusu endeks, ülkeler için lojistik faaliyetlerindeki farkındalığı oluşturmaktadır.

Lojistik Performans Endeksi, ülkeler açısından ülkelerin lojistik anlamda eksikliklerini, yeteneklerini, kapasitelerini analiz etmesine yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda bu endeks, ülkelerin lojistik faaliyetlerindeki eksikliklerini telafi etmesine, yeteneklerini ve lojistik uygulamalarını geliştirmesine ve sonraki lojistik süreçlerinde daha iyi stratejiler uygulanmasını sağlayarak ülkelerin dünya ticaretinin her konusunda gelişmesine katkı oluşturmalarını sağlamaktadır.

Literatüre dayanılarak ülkelerin lojistik performansı çok kriterli karar verme (ÇKKV) teknikleri ile değerlendirilebilmektedir. Söz konusu bu tekniklerden bazıları için karar alternatiflerine karşılık gelen kriterlerin önemlilik derecelerinin (ağırlık katsayılarının) hesaplanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ilk olarak CRITIC yöntemi ile Lojistik Performans Endeksi'ni oluşturan bileşenlerin önemlilik dereceleri (ağırlık katsayıları) hesaplanmıştır. Sonrasında ise lojistik performansını oluşturan bileşenlerin (kriterlerin) önemlilik dereceleri kullanılarak WASPAS ve COPRAS teknikleri ile Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin lojistik performansları tespit edilmiş ve tespit edilen değerler yöntemlere göre sıralanmıştır. Ayrıca tespit edilen sonuçlara göre ülkelerin lojistik performansına istinaden genel değerlendirmeler bulunarak Lojistik Performans Endeksi ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Lojistik kavramı ilk olarak 1904 yılında Cenevre Uluslararası Felsefe Kurultayı'nda hesap sanatı, sembolik mantık, matematiksel mantık ve cebirsel mantık olarak kullanılmıştır. Kelimenin kökeni "logistike" ve "logisticos" kelimelerine dayanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Lojistik kavramı sonraları orduların ihtiyaçlarını giderilmesine yönelik askeri bir sistematikliği açıklamıştır. Özellikle küreselleşme ile uluslararası ticaretin gelişmesi, lojistiğin işletmeler açısından (organizasyonlar) tedarik zinciri yönteminde en önemli değişkenlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Kılınç, Fidan ve Mutlu, 2019; Şirin ve Emanet, 2017; Sağlam, 2019).

Lojistik kavramının ekonomik olarak ise mal ve hizmetlerin oluşturulması için faaliyetlerin yönetimi, organizasyonu ve planlanması bilimi olarak açıklanmaktadır. Bu anlamda bir ürünün son tüketiciye planlanan yer ve zamanda ulaştırılması için bir takım faaliyetler dizini oluşur. Söz konusu bu faaliyetler, tedarik zinciri kapsamında bir akış dâhilinde meydana gelmektedir. Küreselleşme ile lojistik faaliyetleri temel misyonu genişleterek uluslararası ticaretin sağlanmasında önemli bir fonksiyon niteliği kazanmıştır. Dolayısıyla lojistik; satın alma, bilgi iletişimi ve yönetimi, müşteri siparişlerinin alınması, mal ücretlendirilmesinin tahsili, gümrük ve doğrudan geçiş belgelerinin hazırlanması, paketleme, sevkiyat, depolama, işlemlerinin süreç içeriğinde tamamlanmasını kapsamaktadır (Çancı ve Erdal, 2003'den akt. Kara, Tayfur ve Basık, 2009, s. 72; Yapraklı ve Ünalın, 2017, s. 592).

Bilim ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte insan ihtiyaçları da değişmektedir. Bu çerçevede müşterilerin taleplerindeki değişiklikler lojistik faaliyetlerin türlerini de değiştirmiştir. Dolayısıyla tasnifleme, üretim kontrolü, dağıtım ve sipariş servisleri, teknik destek, kalite denetimi, geri dönüşüm, danışmanlık ve eğitim, satış ve tanıtım örgütü, araç tedariki, iş yeri kiralama, marka desteği ve pazar araştırması gibi değişkenler lojistik faaliyetlerine girmeye başlamışlardır (Bayraktutan ve Özbilgin, 2015, s. 96).

Lojistik kavramının temelini oluşturan belirli değişkenler bulunmaktadır. Bunlar; tedarik zinciri yönetimi, üçüncü parti lojistik ve dördüncü parti lojistik olarak kategorize edilmiştir. Tedarik zinciri yönetimi, hammadde ürünlerin ve hizmetlerin sağlanması basamağından nihâi ürünlerin ve hizmetlerin sağlanması ve bunun/bunların müşteriye teslim edilmesine kadar olan aşamaların oluşturduğu süreci kapsamaktadır. Üçüncü parti lojistik ise bir organizasyonun temel lojistik girişimlerinin hepsinin veya bazılarının temel lojistik girişimlere göre uzmanlaşmış başka organizasyon veya organizasyonlar tarafından yapılmasıdır. Son olarak dördüncü parti lojistik, üçüncü parti lojistik faaliyeti yapan organizasyonların teknolojik girişimlerini tamamlamasını, müşterilerin ihtiyaçlarının tespitini ve lojistik yönetimi sürecindeki değişkenler arasındaki gereksinim duyulan koordinasyonu belirtmektedir (Demirdöğen, Yazıcılar ve Aykal, 2017, s. 466).

Lojistiğin genel amacı, organizasyonlarda meydana gelen tüm lojistik faaliyetlerini en az maliyetli olarak sürdürmek ve lojistik faaliyetleri konusunda etkinliği, etkililiği ve verimliliği en üst seviyeye ulaştırmak, müşteri memnuniyetini ve lojistik sürecinin iyi yönetilmesini sağlamaktır (Timur, 1998'den akt. Terzi ve Bölükbaş, 2016, s. 207).

Lojistik kavramının doğru işlerin yapılması veya amaçların doğru belirlenmesi kapsamında 7 adet etkinlik hedefi bulunmaktadır. Bunlar; “doğru ürünü, doğru yer, doğru zaman, doğru miktar, doğru şekil ve doğru maliyet ile hızla müşterilere sunmak” olarak sıralanabilir (Tanyaş, 2015, s. 11; Horenshteyn, 2009, s. 3).

Lojistik kavramı tedarik zincirinin bir aşaması olup, söz konusu bu aşamada kendi içinde ana tedarik lojistiği (hammaddelerin ve malzemelerin organizasyona tedarik edilmesi), üretim lojistiği (üretim aşamasındaki malzeme ya da yarı mamullerin lojistik faaliyetleri), sevkiyat lojistiği (nihai ürünlerin müşterilere servis edilmesi), tersine lojistik olarak tasniflenmişlerdir (Tanyaş, 2015, s. 16). Lojistik fonksiyonları ise kendi içinde ana, tamamlayıcı, ürün akışı ve hizmet akışı fonksiyonları olarak ayrılmıştır. Lojistik faaliyetini oluşturan temel unsurların fonksiyonlara göre ayrılması ise aşağıda Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Lojistik faaliyetlerin fonksiyonlara ayrılması

Lojistik Faaliyetleri	Lojistik Fonksiyonları			
	Ana	Tamamlayıcı	Ürün Akışı	Hizmet Akışı
Nakliyat	x		x	
Depolama	x		x	
Paketleme		X	x	
Katma Değerlerli Hizmetler		X	x	
Gümrük		X		x
Sipariş Yönetimi		X		x
Stok Yönetimi		X		x
Sigorta		X		x
Muayene		X		x
Gözetim		X		x

**Kaynak:** Tanyaş, 2015, s. 17-18; Pfohl, 2018, s. 7-8'den uyarlanmıştır.

Lojistik faaliyetlerini gerçekleştiren her türlü sektör için geçerli olan belirli nesnel prensipler bulunmaktadır. Bu prensipler; standartlık (lojistik yöntemlerinin birbirleri ile tutarlılık göstermesi), ekonomiklik (etkin, etkili ve verimli maliye yönetimi), yeterlilik (uygun ve yeterli seviyede stoklama), esneklik (yöntemlerin faaliyetlere uygunluğu) ve sadelik (karşık yapılardan uzaklaşma) olarak sıralanabilir (Wolf ve Yıldız, 2018, s. 140).

Lojistiğin önemi lojistik ihtiyacını belirleyen etkenlerin sağlıklı olarak işletilmesi kapsamında farklı dönemlere göre değişkenlik göstermiştir. Lojistik faaliyetlerinde ilk çalışmalar söz konusu faaliyetlerin kârlılık ve maliyet kontrolü ile olan ilişkilere dayalı olarak yapılmıştır. Bu dönemde, lojistik faaliyetleri organizasyonların etkinliklerinin daha çok anlam kazanması için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak lojistiğin amacı; depolanma yerlerinin büyüklüğü ve sayısı, lojistik faaliyetinde bulunma yerinin coğrafi konumunun en yararlanılabilir seviyeye ulaşması, lojistik faaliyetlerinin amacına yönelik ulaşım yöntemlerini uygulanması ve dağıtım maliyetlerine hâkimiyet oluşturulmasıdır. Özellikle 1980'li yıllardan sonra organizasyonlar lojistik faaliyetlerinde zaman kavramını fırsat olarak görmüşlerdir. Lojistik faaliyetlerinde zaman faktörünün organizasyonlarca dikkate alınması, lojistik faaliyetlerin yürütülmesini, müşteri gereksinimlerinin doğru olarak belirlenmesini, pazar fırsatlarından yararlanılmasını, yeni iş sektörleri girişimciliğini ve iş alanında yeni düşüncelerin oluşmasını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Haise, 2008'den akt. Başar ve Bozma, 2017, s. 449).

Ülkeler ve organizasyonlar lojistik faaliyetinde verimlilik sağlamak için farklı yöntemler, stratejiler ve uygulamalar sağlayarak rakiplerine göre farklılaşmalı ve çeşitlenmelidirler. Çünkü ülkeler ve organizasyonlar müşteri çevresi içinde tutunmayı sağlamalıdır (Fugate, Mentzer ve Stark, 2010). Dolayısıyla bu durum, lojistik boyutunun inovasyon boyutu ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Lojistik faaliyetlerinin öneminin artmasında tüm organizasyonlar için geçerli ve anlamlı bazı genel geçer etkenler bulunmaktadır. Söz konusu geçerli ve anlamlı bazı genel geçer etkenler aşağıda sıra halinde açıklanmıştır (Demir, 2013'den akt. Bozkurt ve Mermertaş, 2019, s. 108).

1. Küreselleşme neticesinde üretim noktası ile pazar arasında gerçekleşecek depolama ve malzeme akışlarının artışı.
2. Üretim ve tedarik sürecindeki küreselleşme etkisi
3. Rekabetin zorlaşması ile maliyet üstünlüğünün sağlanmasının zorluğu.
4. İdeal zamanda ve yerde malzeme akışının sağlanma gereksinimi.
5. Malzeme, hizmet ve bilgi akışında verimlilik ihtiyacı.
6. Müşteri beklentilerinin lojistik faaliyetlerindeki etkisinin artması.

Organizasyonların ve ülkelerin lojistik performansı çok önemlidir. Çünkü uluslararası alanda etkili lojistik faaliyetleri küresel anlamda rekabet gücünü yansıtmaktadır. Dolayısıyla teslimat kapasitesi, teslimat süresi ve teslimat süre disiplininin sağlanması küresel ekonominin verimliliğini etkilemektedir (Horenshteyn, 2009, s. 2).

Genel olarak organizasyonların performans ölçümleri etkinlik (organizasyonların amaçlarına ulaşma düzeyi), eşitlik (müşteri memnuniyetinin sağlanması, sadakat ve dürüstlük), verimlilik (girdi ve çıktı arasındaki fayda analizi) ve kârlılık (net gelir) olarak ölçülmektedir. Bu kapsamda bu ölçümlere göre organizasyonların lojistik performansları genel anlamda değerlendirilebilir (Mazzarino, Furlanetto, Vedovato ve Cociancich, 2008, s. 11).

Lojistik performans, ülkelerin veya mikro anlamda tedarik faaliyeti yapan organizasyonların lojistik yeteneğini ve kapasitesini karşılaştırmalı olarak ortaya koyan değerler topluluğudur. Söz konusu bu değerler; maliyet, zaman, hız, elastikiyet ve dayanıklılık gibi lojistik performansı belirleyen etkenleri belirtmektedir. Bu anlamda lojistik performansını belirleyen etkenlerin verimli kullanılması, ülkelerin ve organizasyonların lojistik performanslarının daha iyi olmalarını sağlayacaktır (Aktaş ve Küçük, 2018, s. 623). Ülkeler kendi bünyesindeki organizasyonların uluslararası pazarda kendine yer bulması ve rekabet üstünlüğünün sağlamaları için onları destekler. Bu anlamda ülkeler, kendi konumlarını güçlendirmek ve ekonomilerini iyileştirmek için lojistik faaliyetlerine önem verirler. Dolayısıyla ülkelerin ve organizasyonlarının lojistik performansları lojistik faaliyetlerinin kalitesinin bir ölçüsüdür (Borchert, 2015; Demirbilek, Öz ve Fidan, 2018).

Küresel lojistik istatistiklerine göre, lojistik performansı zayıf olan ülkeler uluslararası ticarete başarıya ulaşmaları zorlaşmaktadır. Bu durum, lojistik performansın ekonomiye olan doğrudan etkisini göstermektedir. Lojistik performans arttıkça gümrük faaliyetlerinin her alanında iyileşme olabilecektir. Belirsizlikleri az olan ve buna bağlı olarak güvenilir ve istikrarlı lojistik organizasyonların ve ülkelerin lojistik performansı büyüme eğilimi gösterir (Oğuz, Alkan ve Yılmaz, 2019). Dolayısıyla ülkelerin lojistik faaliyetleri sonucunda oluşan hizmet, lojistik performans ile ölçülmektedir (Ofloğlu, Kalaycı, Artan ve Bal, 2018). Çünkü lojistik performansının ölçümü, ülkelerin ve organizasyonların lojistik faaliyetlerindeki kaliteyi ve niteliği göstermektedir (Li, 2005).

Uluslararası ticaretin ve küresel ekonominin gelişmesi için lojistik organizasyonu ve lojistik ağının tercih edilebilirliği için ülkelerin lojistik performanslarının tespit edilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Çünkü lojistik performansı etkileyen bileşenler veya değişkenler kapsamında kendilerinin, diğer ülkelerin ve organizasyonların lojistik performansları hakkında bilgisi olmayan ülkeler ve organizasyonlar, faaliyet gösterdikleri sektörlerde rekabet gücünü sağlayamazlar. Buna bağlı olarak ülkeler ve organizasyonlar, ticari faaliyetlerini risk ve belirsizlik durumları altında yürütmek istemezler. Bu durum, onlar için başka maliyetler oluşturabilmektedir. Bu kapsamda ülkeler ve organizasyonlar, diğer ülkelerin ve organizasyonların lojistik faaliyet koşullarını, kolaylıklarını, üstünlüklerini, yöntemlerini ve stratejilerine göre ticari faaliyetler veya ekonomik ilişkiler oluşturmak için diğer ülkelerin lojistik performanslarının uluslararası boyutta ölçülmesine ve değerlendirilmesine ihtiyaç duyarlar. Buna bağlı olarak ülkeler ve organizasyonlar, diğer ülkelerin ve organizasyonların lojistik sektöründeki performanslarına göre ticaret konumlarını belirleyebilmektedirler. Dolayısıyla ülkelerin lojistik performanslarının ölçümü önem kazanmakta olup, ülkelerin lojistik performanslarını ölçen endekslere, metriklere ve ölçütlere her zaman gereksinim duyulmaktadır (Gergin ve Baki, 2015; Ulutaş ve Karaköy, 2019).

Uluslararası boyutta ülkelerin lojistik performansının belirlenmesi ihtiyacı kapsamında Dünya Bankası tarafından Lojistik Performans Endeksi (Logistic Performance Index - LPI) adı altında belirli zaman aralıklarında ülkelerin lojistik performansını ölçen bir ölçüt oluşturulmuştur. Söz konusu bu endeks, ülkelerin lojistik anlamda rekabet güçlerini, yeteneklerini, kapasitelerini, uygulamalarını ve yöntemlerini karşılaştırmalı olarak sayısal veriler ile sunmaktadır (Arvis vd, 2018; Ouali, 2019). LPI, ülkelerin lojistik anlamda faaliyetlerinin gelişmesinde ve anlam kazanmasında ticaret boyundaki kaliteyi ve hızı ölçmektedir. Ayrıca bu endeks, ulaşım yöntemlerine ve stratejilerine karar veren ülkelerin kendi ekonomileri için dış ticaret stratejilerinin oluşturulmasında önemli bir değerlendirme

aracıdır. Bu kapsamda LPI, rekabeti farklı alanlara taşıyarak ülkelerin lojistik hizmeti kalitelerine ve niteliğine göre hangi pazar veya pazarlarda yatırım yapabileceğine yönelik verilere dayanan bir rehber özelliği taşımaktadır (Demirbilek, 2018, s. 30). Dolayısıyla LPI, ülkelerin veya organizasyonların başka ülkelerin pazarında yatırım veya yatırımların değerlendirmelerinin yapılabilmesinde en önemli referanslardan biri olma özelliğini taşımaktadır (Güngör, Dursun ve Karacaoğlu, 2019, s. 94).

Ülkelerin LPI değerleri, ihracat ve lojistik alanında yaklaşık olarak 1000 üst düzey yönetici ile uygulanan anket verilerine göre hesaplanmaktadır. “Uluslararası Taşıma İşleri Organizatörleri Derneği Federasyonu (FIATA), Küresel Express Derneği (GEA) ve Küresel Ulaşım ve Ticaret Kolaylaştırma Ortaklığı (GED)” tarafından anketin hangi uzmanlara uygulanacağı belirlenmektedir (Çatuk, Aydın ve Atalay, 2019, s. 121).

LPI, ülkelerin lojistik performanslarına göre 5 kategoride değerlendirilmiştir. Bunlardan birinci dilimde yer alan ülkeler “lojistik dostu”, ikinci dilimde yer alan ülkeler ‘istikrarlı performans sergileyenler”, üçüncü ve dördüncü dilimde yer alan ülkeler ‘nispi performans sergileyenler” ve beşinci dilimde yer alan ülkeler “lojistik dostu olmayan” olarak tasniflenmişlerdir (Rençber, 2018, s. 523). Bunun yanında bu endeks, temel anlamda 1992 yılı sonrası için ülkelerin ithalat, ihracat ve ticaret hacmi ile gayri safi yurt içi hasıla verilerindeki artış oranları ile hesaplanmıştır (Yıldırım Keser, 2011, s. 82). Dolayısıyla ülkelerin lojistik performanslarının (bağımsız değişken) ve ekonomik gelişmişliklerinin (bağımlı değişken=ticaret artışı, gayri safi yurt içi hasıla, ihracat ve ithalat) artışı arasındaki ilişkiyi fonksiyon belirli bir lojistik performansının türevi veya belirli lojistik performansları arasındaki integrali belirtmektedir.

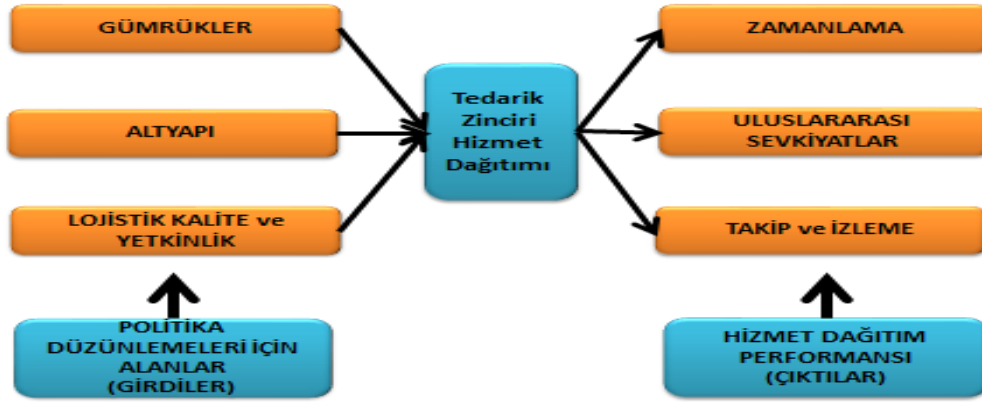
Ülkelerin LPI değerleri ilk olarak 2007 yılında Dünya Bankası tarafından yayınlanmıştır (Ofloğlu, Kalaycı ve Çebi Bal, 2018, s. 95). Söz konusu bu endeks ile ülkelerin lojistik performans değerleri 2007 yılı haricinde 2010, 2012, 2014, 2016 ve son olarak 2018 yılında ölçülmüştür. 2007 yılında 155, 2010, 2014 ve 2018 yıllarında 160 ülkenin rekabet performans endeks değerleri tespit edilmiştir. Ayrıca 2007 yılında 7 bileşen ile ülkelerin LPI değerleri belirlenmiş, diğer yıllarda ise lojistik performans bileşen sayısı 6’ya düşürülmüştür. 2007 yılındaki ülkelerin lojistik performans ölçümünde kullanılan “yerli lojistik maliyeti” bileşeni 2010 ve sonraki yıllarda ülkelerin lojistik performanslarının ölçümünde dikkate alınmamıştır (İmamoğlu, 2019, s. 1146).

LPI’nın değerlendirilmesinde 1 en kötü puan, 5 ise en iyi puanı belirtmektedir. 1 ile 5 arasındaki değerler Likert Skalası kapsamında değerlendirilebilir (Akdoğan ve Duran, 2017, s. 5; Özdemir vd, 2017, s. 496). Ayrıca ülkelerin LPI değerleri ülkelere ait lojistik performans bileşen değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır (Duran ve Türkoğlu, 2019, s. 89). Endeks 6 bileşenden oluşmaktadır. Söz konusu bu bileşenler ülkelerin lojistik performansının oluşmasındaki nedensel analizlerin yapılmasında kullanılmaktadır (Zeybek, 2019, s. 81). LPI’yi belirleyen 6 bileşen ve onların açıklamaları aşağıda belirtilmiştir (Forte, D’Ambra ve Siviero, 2012, s. 19; Arvis vd, 2018, Pekmezci ve Mutlu, 2018, s. 455).

- **Gümrük Kriterleri:** Gümrük faaliyetlerinin etkinliğini belirtmektedir.
- **Altyapı Kriterleri:** Ticaret ve ulaşım ile ilgili olan altyapıların niteliğini ve kalitesini belirler.
- **Uluslararası Nakliyat:** Sevkiyat için rekabetçi fiyatların pazarlık kolaylıklarını belirtmektedir.
- **Lojistik Kalitesi ve Yetkinliği:** Lojistik hizmetlerinin yeterliliğini ve kalitesini belirtmektedir.
- **Takip ve İzleme:** Ürünün veya hizmetin ulaşılması gereken en son müşteriye teslimatına kadar olan lojistik faaliyetlerinin takip edilmesidir.
- **Zamanlama:** Planlanan süre içinde ürünün veya hizmetin müşteriye ulaştırılmasıdır.

Lojistik performansı bileşenleri arasındaki ilişkiler girdiler ve çıktılar olarak tasniflenmesine göre model oluşturulmuştur. Söz konusu bu model Şekil 1’de sunulmuştur.





**Şekil 1.** Lojistik Performans Bileşenleri Arasındaki Girdiler ve Çıktılar İlişkisi  
**Kaynak:** Arvis vd, 2018

Şekil 1'e göre; gümrükler, altyapı, lojistik kalite ve yetkinlik bileşenleri politika düzenlemeleri için alanlar girdileri, zamanlama, uluslararası sevkiyatlar ile takip ve izleme için ise hizmet dağıtım performansı çıktıları olarak kategorize edilmiştir. Şekil 1'e göre, sadece bileşenlerin ortalamaları alınarak ülkelerin lojistik performans değerleri değil, bunun yanında girdiler ve çıktılar ilişkisine göre ülkelerin lojistik performans etkinliği ve verimliliği de tespit edilebilmektedir.

Ülkelerin lojistik performansı ve ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önem dereceleri ÇKKV ile ölçülebilmektedir. Literatürde bu anlamda ÇKKV teknikleri ile ülkelerin lojistik performans değerleri tespit edilebilmekte veya diğer istatistik teknikleri ile lojistik performansın diğer ekonomik veya sosyal kavramlar ile olan ilişkileri ve etkileri tespit edilebilmektedir.

## LİTERATÜR

Araştırmanın literatürü iki açıdan değerlendirilmiştir. Bunlardan birincisinde LPI ile ilgili olan araştırmalar açıklanmıştır. İkincisinde ise CRITIC, WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile ilgili olan araştırmalar belirtilmiştir.

Burmaoğlu (2012), 2010 yılı için Avrupa Birliği ülkelerinin Avrupa Birliği izolasyon karnelerinde ve 2009 yılı için LPI'yi oluşturan bileşenlere ait veriler üzerinden inovasyon ve lojistik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, LPI ile inovasyon bileşenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Andrejic ve Kilibarda (2014), Orta Avrupa'da yer alan 10 ülkeye ait LPI'nin girdi ve çıktı alt dizinlerini oluşturan bileşenlere ait 4 rapora (2007, 2010, 2012 ve 2014) göre tespit edilen değerler üzerinden söz konusu ülkelerin lojistik etkinliklerini veri zarflama analizi yöntemi ile hesaplamışlardır. Bulgulara göre, araştırmaya dâhil olan 10 ülke içinde sadece Hırvatistan ve Macaristan ülkelerinin lojistik etkinliğini sağladığı gözlenmiştir. Canbolat (2016), LPI'yi oluşturan bileşenlerin lojistik performanslarını etkilemelerinde Küresel Rekabet Endeksi (GCI)'nin modaretör etkiye sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın veri seti 2011-2015 yılları arasındaki Türkiye'ye ait rekabet performans endeksi ve LPI bileşenlerine ait değerlerden oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre, gümrük, altyapı, uluslararası taşımacılık, lojistik yetkinlik, yük izleme, zamanlama bileşenlerinin LPI'yi etkilemesinde GCI'nin moderatör bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Chakraborty ve Mukherjee (2016), Dünya Ticaret Organizasyonu'na üye ülkelerin 4 rapor (2007, 2010, 2012 ve 2014) dâhilinde ülkelerin LPI ve ülkelerin lojistik konusu ile ilgili olarak rapor kapsamında belirtilen yıllara ait ülkelerin ihracat ve ithalat değerleri üzerinden lojistik performansının ihracat ve ithalat ilişkisine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, lojistik performansının ihracat ve ithalat ilişkisine anlamlı ve pozitif yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Limcharoen, Jangkrajarn, Wisittipanich ve Ramingwong (2017) Tayland ülkesinin 2007, 2010, 2012, 2014 ve 2016 yıllarındaki lojistik endeks bileşen değerleri kapsamında lojistik

performansını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, Tayland ülkesinin lojistik konusunda dünya ülkeleri ile rekabet etmesi için ülkelerle özellikle altyapı, lojistik yetkinlik ve izleme ile takip konularında işbirliğine gitmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sharipbekova ve Raimbekov (2018), 10 ülke üzerinden lojistik etkinliğinin ekonomik büyüme üzerine olan etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın veri setini 2007, 2010, 2012, 2014 ve 2016 yıllarına ait LPI bileşenlerinin ve ekonomik büyümeyi belirleyen değişkenlerin değerleri oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, lojistik etkinliğinin ekonomik büyüme üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tespitlere göre, ülkelerin lojistik etkinliğinin sadece ekonomik büyümeyi değil, ekonomik kalkınmayı da olumlu yönde etkileyebileceğini değerlendirmişlerdir. Ofluoğlu, Kalaycı, Artan ve Bal (2018), 2004 ve 2014 yılları arasındaki Avrupa Birliği ve MENA ülkelerine ait LPI ve ihracat verileri üzerinden lojistik performansın uluslararası ticaret üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre, LPI'yı oluşturan tüm bileşenlerin uluslararası ticaret üzerinde anlamlı etkisi olduğu için söz konusu LPI bileşenlerinin uluslararası ticaret performansını açıklamada önemli bir rol üstlendiği sonucuna varılmıştır. Orhan (2018), 2018 yılı için Avrupa Birliği ülkelerinin LPI bileşenlerine ait değerler üzerinden söz konusu ülkelerin lojistik performanslarını Entropi tabanlı EDAS yöntemi ile ölçmüştür. Araştırmada ülkelerin lojistik performansını belirleyen en önemli kriterin altyapı ve buna bağlı olarak lojistik performansı en iyi olan ülkelerin sırasıyla Almanya, İsveç, Danimarka, Hollanda ve Avusturya olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Mermertaş (2019), Türkiye ve G8 grubundaki ülkeleri arasında 2007, 2010, 2012, 2014, 2016 ve 2018 yılları için ülkelere ait LPI değerleri açısından karşılaştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, Türkiye'nin lojistik performansını sağlamada potansiyelinin olduğunu, yeniliklere ayak uydurarak ve hızlı zamanında ürün teslimatını gerçekleştirerek LPI sıralamasında çok üst seviyede olabileceği sonucuna varılmıştır. Gök Kısa ve Ayçin (2019), OECD ülkelerinin LPI bileşenlerine ait değerler üzerinden söz konusu bileşenlerin önemlilik derecelerini SWARA yöntemi, ülkelerin lojistik performans değerleri ise EDAS çok kriterli karar verme tekniği ile ölçmüşlerdir. Bulgulara istinaden ülkelere göre en önemli lojistik bileşenlerinin hizmet kalitesi, altyapı ve uluslararası sevkiyat olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada lojistik performansı fazla olan ülkelerin ise Almanya, Hollanda, İsveç, Belçika ve İngiltere olduğu belirlenmiştir. Ulutaş ve Karaköy (2019), 2018 yılı için G20 grubu ülkelerin lojistik performanslarını LPI kapsamında standart sapma (SD) ağırlıklı WASPAS yöntemi ile incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, ülkelerin lojistik performanslarını belirleyen en önemli kriterin gümrükleme olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında en fazla lojistik performans gösteren 5 ülkenin sırasıyla Almanya, Japonya, Birleşik Krallık, ABD ve Fransa olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında söz konusu ülkelerin LPI sıralaması ile SD tabanlı WASPAS sıralaması arasında çok yüksek, anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu gözlemlendiğinden dolayı ülkelerin lojistik performanslarının LPI kapsamında SD tabanlı WASPAS yöntemi ile genel anlamda açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kildiene, Kaklauskas ve Zavastkas (2011), Avrupa Birliği ülkelerinin 2003-2006 yıl aralığında inşaat ile ilgili veriler üzerinden söz konusu ülkelerin inşaat performanslarını Entropi tabanlı COPRAS yöntemi ile incelemişlerdir. Araştırmada inşaat performansını belirleyen en önemli kriterin toplam istihdam olduğu ve inşaat sektöründe en iyi performans sergileyen ilk üç ülkenin Almanya, Avusturya ve Çekya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turskis, Zavadskas, Antucheviciene ve Koserova (2015) bulanık WASPAS ve AHP yöntemleri ile Vilnius şehrinde ilgili verilere göre en iyi şantiye konumunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre bulanık WASPAS ve AHP yöntemleri ile belirlenen değerlerin birbirlerine yakın olduğu ve büyük ölçekli problemler için birden çok çelişen niteliklerin performanslarının sıralamasında söz konusunu yöntemler ile pratik ve kabul edilebilir sonuçlar ortaya çıkarıldığı gözlemlenmiştir. Akçakanat, Eren, Aksoy ve Ömürbek (2017), 2016 yılı için Türkiye'de faaliyet gösteren büyük ve orta ölçekli 7, küçük ölçekli 12 bankanın Forbes dergisi, Bankalar raporu ve Türkiye Bankalar Birliği'nden sağlanan verileri üzerinden söz konusu bankaların performanslarını Entropi tabanlı WASPAS yöntemi ile ölçmüşlerdir. Sonuçlara göre bankaları performansını belirleyen en önemli kriterin toplam özkaynaklar olduğu tespit edilmiştir. Devamında büyük ölçekli bankalar kapsamında en iyi performans gösteren bankanın Ziraat Bankası, orta ölçekli bankalar kapsamında en iyi performans gösteren bankanın ING bankası ve son olarak küçük ölçekli bankalar kapsamında en iyi performans gösteren bankanın ise Bank of Tokyo-Mitsubishi UTJ Turkey Aş. Olduğu belirlenmiştir. Stanojković ve Radovanović (2017) yüksek basınçlı alüminyum alaşımlarında delik açma karbür matkapların performanslarını belirleyen kriterlerin önem derecelerini CRITIC yöntemi kapsamında

belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre kriterlerin önem dereceleri freze diş sayısı, kesme hızı, diş başına ilerleme ve fiyat olarak sıralanmıştır. Ural, Demireli ve Güler Özçalık (2017), Türkiye’de faaliyet gösteren 3 adet kamu bankasının 2012-2016 yıl aralığındaki bankalara ait finansal tabloları ile söz konusu bankaların performanslarını Entropi tabanlı WASPAS yöntemi ile incelemişlerdir. Araştırmada, bankaların performansını belirleyen en önemli kriterin 2012, 2013 ve 2014 yılları için şube sayısı, 2015 ve 2016 yılları için ise ödenmiş sermaye olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, 2012 ve 2013 yılları için en iyi performans sergileyen bankanın Türkiye Vakıflar Bankası, 2014, 2015 ve 2016 yılları için en iyi performans sergileyen bankanın ise Ziraat Bankası olduğu gözlenmiştir. Karaca ve Ulutaş (2018), Türkiye’nin rüzgâr, güneş, hidro, biyokütle ve jeotermal enerji türlerinin enerji sağlamadaki performanslarını Entropi tabanlı WASPAS yöntemi ile ölçmüşlerdir. Araştırmada en önemli kriterin teknik kriterler çerçevesinde işletme ömrü, ekonomik kriterler çerçevesinde elektrik üretim maliyeti, çevresel kriterler çerçevesinde karbondioksit emisyonu ve sosyal kriterler çerçevesinde ise en önemli kriterin imalat-inşaat kurulum istihdamı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında en iyi enerji performansı sergileyen enerji türlerinin ise hidro, jeotermal, rüzgâr, biyokütle ve güneş olduğu tespit edilmiştir. Mardani vd. (2018), 2004-2015 yılları arasında 42 bilimsel dergide yayınlanan ve ÇKKV teknikleri ile ilgili olan 86 makaleyi değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre COPRAS yönteminin en çok kullanılan ÇKKV yöntemi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akbulut (2019), 2009-2018 yılları arasında İş Bankası’nın finansal performansını CRITIC tabanlı EDAS yöntemi ile incelemiştir. Sonuçlara göre, İş Bankası’nın en önemli finansal performans kriterinin mevduatın krediye dönüşüm oranı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın devamında İş Bankası’nın finansal performansının en düşük olduğu yıl 2018, buna karşın en fazla olduğu yıl ise 2008 olduğu tespit edilmiştir. Slebi-Acevedo, Silva-Rojas, Lastra-González, Pascual-Muñoz ve Castro-Fresno (2020), su kanallarından su gürültüsü azalımı ve su akışı kalitesini (OGFC) belirleyen malzemelerin performanslarını deneysel tasarım kapsamında CRITIC tabanlı WASPAS yöntemi ile belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, OGFC’lerin performansını belirleyen en önemli kriterin su akışlarında kolaylık sağlayan nalyon elyaf olduğu tespit edilmiştir. Devamında OGFC’leri belirleyen malzemelerin performansları ise naylon lifler, bağlayıcı lifler ve sade lifler olarak sıralanmıştır.

Literatür incelendiğinde, ülkelerin lojistik performanslarının değerlendirilmesine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Fakat literatür incelendiğinde, ülkelerin lojistik performanslarının ÇKKV yöntemleri ile lojistik performanslarının tespit edilmesine yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak ülkelerin lojistik performanslarının ölçümünün önemi kapsamında ülkelerin ÇKKV yöntemleri ile ülkelerin lojistik performanslarının ölçümlerine yönelik daha çok araştırma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü ülkelerin lojistik performanslarını kapsamlı ve detaylı olarak açıklayan LPI ölçümünün ÇKKV yöntemleri ile tespit edilmesiyle ülkelerin lojistik performans ölçümünün ayrıntılı ve kapsamlı özelliği daha çok anlam kazanacağı ve dolayısıyla belirlenen bulgulara göre daha nitelikli analizler, yorumlar ve öneriler sağlanabileceği değerlendirilmiştir. Bunun yanında literatür incelendiğinde, literatürde kriterlerin ağırlıklarının hesaplanmasında Entropi yöntemi CRITIC yönteminden daha çok tercih edildiği gözlenmiştir. Dolayısıyla nesnel bir kritik ağırlıklandırma özelliği olan CRITIC yönteminin daha çok kullanılmasıyla literatürde CRITIC yönteminin Entropi yöntemi ile teknik olarak farkı ve benzerlikler daha çok belirginleşebilecek ve söz konusu yöntemlerin hangi alanlarda kullanımlarının daha faydalı olabileceği tartışılacaktır.

## YÖNTEM

### Veri Toplama Aracı ve Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın veri setini 2018 yılında son rapor olarak Dünya Bankası tarafından yayınlanan araştırmaya dâhil edilen Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin LPI’sını oluşturan toplam 6 bileşene ait değerden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci amacı, Avrupa Birliği’ne üye ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önem derecelerini (ağırlık katsayılarını) hesaplamak ve hesaplanan değerleri sıralamaktır. Araştırmanın ikinci amacı ise, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin lojistik performans değerlerini tespit etmek ve tespit edilen değerleri sıralamaktır.

Dünya nüfusunun yalnızca %7'sini oluşturan Avrupa Birliği ülkeleri dünya Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)'nın yaklaşık olarak %26'sını oluşturmaktadır ([www.izto.org.tr](http://www.izto.org.tr)). Buna bağlı olarak Avrupa Birliği ülkelerinde lojistik konularındaki stratejileri, yöntemleri, yönetimleri, teknikleri ve uygulamaları dünya ekonomisine ve diğer ülkelerin lojistik faaliyetlerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla Avrupa Birliği ülkelerinin lojistik faaliyetleri bu açıdan önemli olduğu değerlendirilerek çalışmada lojistik performansları araştırılan ülkeler Avrupa Birliği ülkeleri olmuştur.

### Uygulama ve Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak CRITIC yöntemi ile Avrupa Birliği'ne üye ülkelere göre lojistik performansı bileşenlerinin önemlilik dereceleri tespit edilmiştir. Sonrasında ise CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin lojistik performans değerleri tespit edilmiş ve söz konusu bu değerlerin sıralamaları yapılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde Microsoft Excel 2010 ofis programından yararlanılmıştır.

### Araştırmanın Önemi ve Katkısı

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, 2018 yılı için CRITIC yöntemi kapsamında Avrupa Birliği'ne üye ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önem derecelerini ve CRITIC tabanlı COPRAS ile WASPAS yöntemleri kapsamında yine Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin lojistik performans değerlerini tespit eden bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımında bu çalışma belirtilen özelliklere dayanan literatürde bulunan ilk araştırmadır. Ayrıca bu çalışma, özellikle ülkelerin lojistik performansı hakkında çalışma yapacak olanlar için bir veri seti niteliği taşımaktadır. Teknik anlamda ise ülkelerin CRITIC tabanlı COPRAS, WASPAS yöntemleri kapsamında lojistik performans ile LPI değerlerinin birbirlerine olan benzerlikleri ve farklılıkları, sonuçlara göre oluşturulan ülkelerin lojistik performans sıralama durumlarından ve her bir yöntemle göre ülkelerin lojistik performans ve LPI değerlerinin ortalama değere olan oranlama değerlerinden tespit edilmesi bakımından bu çalışma yöntem niteliği kazanmıştır.

### Araştırmada Uygulanan Teknikler

Araştırma kapsamında uygulanan yöntemler olan CIRITIC, WASPAS ve COPRAS yöntemlerinin uygulama aşamaları sırayla aşağıda açıklanmıştır.

• CRITIC Yöntemi Uygulama Adımları (Ayçin, 2019, s. 76-78; Dinçer, 2019, s. 42; Bircan, 2020, s. 120-122; Ecer, 2020, s. 87).

$A_i$ : i. karar alternatifi

$C_j$ : j. değerlendirme kriteri

$x_{ij}$ : j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifin değeri

$x_j^{\max}$ : j. kritere göre karar alternatiflerinin maksimum değeri

$x_j^{\min}$ : j. kritere göre karar alternatiflerinin minimum değeri

$r_{ij}$ : j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifinin aldığı değer

$p_{jk}$ : herhangi bir j kriteri ile k kriteri arasındaki ilişki katsayıları

$\sigma_j$ : j. kriterin standart sapma değeri ( $j= 1,2,\dots,n$ )

$w_j$ : j. değerlendirme kriterinin ağırlığı ( $j= 1,2,\dots,n$ )

1. Adım: Karar Matrisinin Oluşturulması

$$X = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

## 2. Adım: Karar Matrisinin Normalizasyon İşlemi

$$r_{ij} = \frac{x_{ij} - x_j^{\min}}{x_j^{\max} - x_j^{\min}} \dots j=1,2,\dots,n \quad (2)$$

$$r_{ij} = \frac{x_j^{\max} - x_{ij}}{x_j^{\max} - x_j^{\min}} \dots j=1,2,\dots,n \quad (3)$$

## 3. Adım: İlişki Katsayısı Matrisinin Sağlanması

$$p_{jk} = \frac{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j) \cdot (r_{ik} - \bar{r}_k)}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)^2 \cdot \sum_{i=1}^m (r_{ik} - \bar{r}_k)^2}} \quad j,k=1,2,\dots,n \quad (4)$$

4. Adım: C<sub>j</sub> Değerlerinin Tespit Edilmesi

$$C_j = \sigma_j \cdot \sum_{k=1}^n (1 - p_{jk}) \quad j=1,2,\dots,n \quad (5)$$

$$\sigma_j = \sqrt{\frac{(r_{ij} - \bar{r}_j)^2}{m-1}} \quad (6)$$

## 5. Adım Kriter Ağırlıklarının Tespit Edilmesi

$$w_j = \frac{c_j}{\sum_{k=1}^n c_k} \quad (7)$$

• WASPAS Yöntemi Uygulama Adımları (Ayçin, 2019, s. 254-256; Özbek, 2019, s. 44-46; Atan ve Altan, 2020, s. 315-317; Ecer, 2020, s. 255-256)

**m**: Karar alternatif sayısı ( $i=1,2,\dots,m$ )

**n**: Değerlendirme kararı sayısı ( $j=1,2,\dots,n$ )

**x<sub>ij</sub>**: j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifin aldığı değer ( $j=1,2,\dots,n$ )

**x<sub>ij</sub><sup>\*</sup>**: j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifin aldığı normalize edilmiş değer ( $j=1,2,\dots,n$ )

**w<sub>j</sub>**: j. değerlendirme kriterinin ağırlığı ( $j=1,2,\dots,n$ )

## 1. Adım: Karar Matrisinin Oluşturulması

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (8)$$

## 2. Adım: Karar Matrisinin Normalize Edilmesi

$$x_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\max(x_{ij})} \quad i=1,2,\dots,m; j=1,2,\dots,n \quad (9)$$

$$x_{ij}^* = \frac{\min(x_{ij})}{x_{ij}} \quad i=1,2,\dots,m; j=1,2,\dots,n \quad (10)$$

3. Adım: Ağırlıklı Toplam Yöntemine Dayalı i. Alternatifin Toplan Nisbi Öneminin Ölçülmesi

$$Q_i^{(1)} = \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j \quad (11)$$

4. Adım: Ağırlıklı Çarpım Yöntemine Dayalı i. Alternatifin Toplan Nisbi Öneminin Ölçülmesi

$$Q_i^{(2)} = \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \quad (12)$$

5. Adım: Ağırlıklı Toplam ve Ağırlıklı Çarpım Modelleri İçin Ağırlıklandırılmış Ortak Genel Kriter Değerinin Hesaplanması

$$Q_i = 0,5Q_i^{(1)} + 0,5 \cdot Q_i^{(2)} = 0,5 \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j + 0,5 \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \quad (13)$$

6. Adım: Karar Alternatiflerinin Görelî Önem Değerinin Tespit Edilmesi

$$Q_i = 0,5Q_i^{(1)} + (1-\lambda) \cdot Q_i^{(2)} = \lambda \cdot \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j + (1-\lambda) \cdot \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \quad (14)$$

$$\lambda = \frac{\sigma^2(Q_i^{(2)})}{\sigma^2(Q_i^{(1)}) + \sigma^2(Q_i^{(2)})} \quad (15)$$

• COPRAS Yöntemi Uygulama Adımları (Paksoy, 2017, s. 96-97; Ayçin, 2019, s. 64-66; Dinçer, 2019, s. 50-51; Özbek, 2019, s. 258-259; Atan ve Altan, 2020, s. 148-151; Ecer, 2020, s. 183-185)

**A<sub>i</sub>**: i. karar alternatifi

**C<sub>j</sub>**: j. değerlendirme kriteri

**w<sub>j</sub>**: j. değerlendirme kriterinin ağırlığı (j=1,2,...,n)

**x<sub>ij</sub>**: j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifin aldığı değer (j=1,2,...,n)

**d<sub>ij</sub>**: j. değerlendirme kriterine göre i. alternatifin aldığı normalize değer (j=1,2,...,n)

1. Adım: Karar Matrisinin Sağlanması

$$D = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (16)$$

## 2. Adım: Karar Matrisinin Normalizasyonu ve Ağırlıklandırılması

$$x_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^m x_{ij}}, \quad \forall j=1,2,\dots,n \quad (17)$$

## 3. Adım: Normalize Edilen Karar Matrisinin Ağırlıklandırılması

$$D = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{bmatrix} d_{11} & d_{12} & \dots & d_{1n} \\ d_{21} & d_{22} & \dots & d_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ d_{m1} & d_{m2} & \dots & d_{mn} \end{bmatrix} \quad (18)$$

$$d_{ij} = x_{ij}^* \cdot w_j \quad (19)$$

## 4. Aşama: Ağırlıklandırılmış Normalize Endekslerin Toplanması

Fayda yönlü kriterler için,

$$S_{+i} = \sum_{j=1}^k d_{+ij}, \quad j=1,2,\dots,k \quad (20)$$

Maliyet yönlü kriterler için

$$S_{-i} = \sum_{j=k+1}^n d_{-ij}, \quad j=k+1, k+2,\dots,n \quad (21)$$

## 5. Aşama: Karar Alternatiflerinin Görelî Önem Düzeylerinin Tespiti

$$Q_i = S_{+i} + \frac{S_{-min} \sum_{i=1}^m S_{-i}}{S_{-i} \sum_{i=1}^m \frac{S_{-min}}{S_{-i}}} \quad (22)$$

## 6. Aşama: Karar Alternatiflerinin Performans Endekslerinin Hesaplanması

$$P_i = \frac{Q_i}{Q_{mak}} \cdot 100 \quad (23)$$

**BULGULAR ve YORUMLAR****CRITIC Yöntemi ile Ükelere Göre Lojistik Performans Bileşenlerinin Önemlilik Derecelerinin Tespiti**

CRITIC yönteminde ilk olarak ülkelere göre LPI bileşenlerine ait değerlerden oluşan karar matrisi değerlerinin oluşturulması ve söz konusu karar matrisi değerlerinin normalize edilmesi ve ağırlıklandırılması ( $r_{ij}$ ) gerekmektedir. Bu kapsamda tespit edilen değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** CRITIC yöntemi kapsamında oluşturulan karar matrisi, karar matrisinin normalizasyonu ve ağırlıklandırılması ( $r_{ij}$ )

Karar Matrisi						
Ülkeler	Gümrük	Altyapı	Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	Zamanlama	Uluslararası Sevkiyat	Takip ve İzleme
Kriter Yönleri	Maksimum	Maksimum	Maksimum	Maksimum	Maksimum	Maksimum
Almanya	4,09	4,37	4,31	4,39	3,86	4,24
Avusturya	3,71	4,18	4,08	4,25	3,88	4,09
Belçika	3,66	3,98	4,13	4,41	3,99	4,05
Bulgaristan	2,94	2,76	2,88	3,31	3,23	3,02
Çekya	3,29	3,46	3,72	4,13	3,75	3,7
Danimarka	3,92	3,96	4,01	4,41	3,53	4,18
Estonya	3,32	3,1	3,15	3,8	3,26	3,21
Finlandiya	3,82	4	3,89	4,28	3,56	4,32
Fransa	3,59	4	3,84	4,15	3,55	4
GKRY	3,05	2,89	3	3,62	3,15	3,15
Hırvatistan	2,98	3,01	3,1	3,59	2,93	3,01
Hollanda	3,92	4,21	4,09	4,25	3,68	4,02
İngiltere	3,77	4,03	4,05	4,33	3,67	4,11
İrlanda	3,36	3,29	3,6	3,76	3,42	3,62
İspanya	3,62	3,84	3,8	4,06	3,83	3,83
İsveç	4,05	4,24	3,98	4,28	3,92	3,88
İtalya	3,47	3,85	3,66	4,13	3,51	3,85
Letonya	2,8	2,98	2,69	2,88	2,74	2,79
Litvanya	2,85	2,73	2,96	3,65	2,79	3,12
Lüksemburg	3,53	3,63	3,76	3,9	3,37	3,61
Macaristan	3,35	3,27	3,21	3,79	3,22	3,67
Malta	2,7	2,9	2,8	3,01	2,7	2,8
Polonya	3,25	3,21	3,58	3,95	3,68	3,51
Portekiz	3,17	3,25	3,71	4,13	3,83	3,71
Romanya	2,58	2,91	3,07	3,68	3,18	3,26
Slovakya	2,79	3	3,14	3,14	3,1	2,99
Slovenya	3,42	3,26	3,05	3,7	3,19	3,27
Yunanistan	2,84	3,17	3,06	3,66	3,06	3,18
Karar Matrisinin Normalizasyonu ve Ağırlıklandırılması ( $r_{ij}$ )						
Almanya	1	1	1	0,9869281	0,89922481	0,94771242
Avusturya	0,7483444	0,8841463	0,858024691	0,8954248	0,91472868	0,8496732
Belçika	0,7152318	0,7621951	0,888888889	1	1	0,82352941
Bulgaristan	0,2384106	0,0182927	0,117283951	0,2810458	0,41085271	0,1503268
Çekya	0,4701987	0,445122	0,635802469	0,8169935	0,81395349	0,59477124
Danimarka	0,8874172	0,75	0,814814815	1	0,64341085	0,90849673
Estonya	0,4900662	0,2256098	0,283950617	0,6013072	0,43410853	0,2745098
Finlandiya	0,8211921	0,7743902	0,740740741	0,9150327	0,66666667	1
Fransa	0,6688742	0,7743902	0,709876543	0,8300654	0,65891473	0,79084967
GKRY	0,3112583	0,097561	0,191358025	0,4836601	0,34883721	0,23529412
Hırvatistan	0,2649007	0,1707317	0,25308642	0,4640523	0,17829457	0,14379085



Hollanda	0,8874172	0,902439	0,864197531	0,8954248	0,75968992	0,80392157
İngiltere	0,7880795	0,7926829	0,839506173	0,9477124	0,75193798	0,8627451
İrlanda	0,5165563	0,3414634	0,561728395	0,5751634	0,55813953	0,54248366
İspanya	0,6887417	0,6768293	0,685185185	0,7712418	0,87596899	0,67973856
İsveç	0,9735099	0,9207317	0,796296296	0,9150327	0,94573643	0,7124183
İtalya	0,589404	0,6829268	0,598765432	0,8169935	0,62790698	0,69281046
Letonya	0,1456954	0,152439	0	0	0,03100775	0
Litvanya	0,1788079	0	0,166666667	0,503268	0,06976744	0,21568627
Lüksemburg	0,6291391	0,5487805	0,660493827	0,6666667	0,51937984	0,53594771
Macaristan	0,5099338	0,3292683	0,320987654	0,5947712	0,40310078	0,5751634
Malta	0,0794702	0,1036585	0,067901235	0,0849673	0	0,00653595
Polonya	0,4437086	0,2926829	0,549382716	0,6993464	0,75968992	0,47058824
Portekiz	0,3907285	0,3170732	0,62962963	0,8169935	0,87596899	0,60130719
Romanya	0	0,1097561	0,234567901	0,5228758	0,37209302	0,30718954
Slovakya	0,1390728	0,1646341	0,277777778	0,1699346	0,31007752	0,13071895
Slovenya	0,5562914	0,3231707	0,222222222	0,5359477	0,37984496	0,31372549
Yunanistan	0,1721854	0,2682927	0,228395062	0,5098039	0,27906977	0,25490196

Sonrasında ise normalize edilen ve ağırlıklandırılan değerlerin kriter bazında birbirleri ile olan ilişki katsayıları ve ilişki katsayıları değerlerin 1 değerinden çıkarılmış değerleri hesaplanır. Devamında normalize edilen ve ağırlıklandırılan değerlerin kriter bazında standart sapmaları ( $\sigma$ ) ile ilişki katsayıları değerlerin 1 değerinden çıkarılmış değerleri üzerinden  $C_j$  değerleri,  $C_j$  değerleri üzerinden ise lojistik performans bileşenlerinin önemlilik dereceleri ( $w_j$ ; ağırlık katsayıları) tespit edilebilmektedir. Bu kapsamda tespit edilen değerler Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kriterler (bileşenler) arasındaki ilişki katsayısı (p), 1-(p), standart sapmalar,  $C_j$  ve  $w_j$  değerleri

İlişki Matrisinin Oluşturulması (p)						
Bileşenler	Gümrük	Altyapı	Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	Zamanlama	Uluslararası Sevkiyat	Takip ve İzleme
Gümrük	1	0,93	0,89	0,851	0,786	0,896
Altyapı	0,93	1	0,93	0,838	0,799	0,915
Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	0,89	0,93	1	0,916	0,904	0,948
Zamanlama	0,851	0,838	0,916	1	0,87	0,938
Uluslararası Sevkiyat	0,786	0,799	0,904	0,87	1	0,852
Takip ve İzleme	0,896	0,915	0,948	0,938	0,852	1
1-(p) Değerleri						
Gümrük	0	0,07	0,11	0,149	0,214	0,104
Altyapı	0,07	0	0,07	0,162	0,201	0,085
Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	0,11	0,07	0	0,084	0,096	0,052
Zamanlama	0,149	0,162	0,084	0	0,13	0,062
Uluslararası Sevkiyat	0,214	0,201	0,096	0,13	0	0,148

Takip ve İzleme	0,104	0,085	0,052	0,062	0,148	0
Standart Sapmalar, C <sub>j</sub> ve w <sub>j</sub> Değerleri						
Standart Sapmalar ( $\sigma$ )	0,28714952	0,3168851	0,296656704	0,2784356	0,29142288	0,30444524
C <sub>j</sub>	0,18578574	0,1863285	0,122222562	0,1634417	0,22993265	0,1373048
w <sub>j</sub>	0,18125157	0,18178100	0,119239675	0,15945280	0,22432106	0,13395383
Sıralama	3	2	6	4	1	5

Tablo 3'e göre, ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önemlilik dereceleri uluslararası sevkiyat (0,22432106), altyapı (0,18178100), gümrük (0,18125157), zamanlama (0,15945280), takip ve izleme (0,13395383) ile lojistik kalitesi ve yetkinlik olarak (0,119239675) olarak sıralanmıştır. Tablo 3'e göre, ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önemlilik dereceleri açısından gümrük ve altyapı arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Bunun yanında, uluslararası sevkiyat bileşeninin önemlilik derecesinin diğer bileşenler ile olan farklar, diğer bileşenlerin birbirleri ve uluslararası sevkiyat bileşeni ile olan önemlilik dereceleri farklarından yüksek çıkmıştır.

### WASPAS Yöntemi ile Ülkelerin Lojistik Performans Değerlerinin Tespit Edilmesi

WASPAS yönteminde ilk olarak Tablo 2'de belirtilen karar matrisi değerlerinin normalize olması gerekmektedir. Bu kapsamda hesaplanan normalize değerler Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** WASPAS yöntemi kapsamında normalize edilen değerler

KRİTER YÖNLERİ	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.
Ülkeler	Gümrük	Altyapı	Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	Zamanlama	Ulus. Sevkiyat	Takip ve İzleme
Almanya	1	1	1	0,9954648	0,9674185	0,981481
Avusturya	0,9070904	0,956521	0,94663573	0,9637188	0,9724310	0,946759
Belçika	0,8948655	0,910755	0,95823665	1	1	0,9375
Bulgaristan	0,7188264	0,631578	0,66821345	0,7505668	0,8095238	0,699074
Çekya	0,8044009	0,791762	0,86310904	0,9365079	0,9398496	0,856481
Danimarka	0,9584352	0,906178	0,93039443	1	0,8847117	0,967592
Estonya	0,8117359	0,709382	0,73085846	0,861678	0,8170426	0,743055
Finlandiya	0,9339853	0,915331	0,90255220	0,9705215	0,8922305	1
Fransa	0,8777506	0,915331	0,89095127	0,9410430	0,8897243	0,925925
GKRY	0,7457212	0,661327	0,69605568	0,8208616	0,7894736	0,729166
Hırvatistan	0,7286063	0,688787	0,71925754	0,8140589	0,7343358	0,696759
Hollanda	0,9584352	0,963386	0,94895591	0,9637188	0,9223057	0,930555
İngiltere	0,9217603	0,922196	0,93967517	0,9818594	0,9197995	0,951388
İrlanda	0,8215158	0,752860	0,83526682	0,8526077	0,8571428	0,837962
İspanya	0,8850855	0,878718	0,88167053	0,9206349	0,9598997	0,886574
İsveç	0,9902200	0,970251	0,92343387	0,9705215	0,9824561	0,898148
İtalya	0,8484107	0,881006	0,84918793	0,9365079	0,8796992	0,891203
Letonya	0,6845965	0,681922	0,62412993	0,6530612	0,6867167	0,645833
Litvanya	0,6968215	0,624714	0,68677494	0,8276644	0,6992481	0,722222
Lüksemburg	0,8630806	0,830663	0,87238979	0,8843537	0,8446115	0,835648
Macaristan	0,8190709	0,748283	0,74477958	0,8594104	0,8070175	0,849537
Malta	0,6601467	0,663615	0,64965197	0,6825396	0,6766917	0,648148

Polonya	0,7946210	0,734553	0,83062645	0,8956916	0,9223057	0,8125
Portekiz	0,7750611	0,743707	0,86078886	0,9365079	0,9598997	0,858796
Romanya	0,6308068	0,665903	0,71229698	0,8344671	0,7969924	0,754629
Slovakya	0,6821515	0,686498	0,72853828	0,7120181	0,7769423	0,692129
Slovenya	0,8361858	0,745995	0,70765661	0,8390022	0,7994987	0,756944
Yunanistan	0,6943765	0,7254005	0,70997679	0,82993197	0,7669172	0,736111

Sonrasında normalize edilen değerler ve daha önce CRITIC yöntemi kapsamında tespit edilen ülkelere göre lojistik performans bileşenlerinin önemlilik dereceleri (ağırlık katsayıları) değerleri üzerinden ağırlıklı toplam ( $Q_1$ ) ve ağırlıklı çarpım ( $Q_2$ ) yöntemlerine göre ülkelerin toplam nispi önemlilik dereceleri tespit edilir. Buna bağlı olarak tespit edilen değerler Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Ağırlıklı toplam ( $Q_1$ ) ve ağırlıklı çarpım ( $Q_2$ ) yöntemine göre ülkelerin toplam nispi önemlilik dereceleri

Ağırlıklı Toplam Yöntemine Göre Ülkelerin Toplam Nispi Önemlilik Dereceleri ( $Q_{1i}$ )							
Kriter Yönleri	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.	Maks.	
Bileşenler	Gümrük	Altyapı	Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	Zamanlama	Ulus. Sevkiyat	Takip ve İzleme	$Q_{1i}$
Ağır.Ülkele r	0,181251	0,18178	0,119239	0,1594528	0,224321	0,133953	
Almanya	0,181251	0,18178	0,1192396	0,1587296	0,217012	0,131473	0,98948
Avusturya	0,164411	0,17387	0,1128765	0,1536676	0,218136	0,126822	0,94979
Belçika	0,162195	0,16555	0,1142598	0,1594528	0,224321	0,125581	0,95136
Bulgaristan	0,130288	0,11480	0,0796775	0,1196800	0,181593	0,093643	0,71969
Çekya	0,145798	0,14392	0,1029168	0,1493288	0,210828	0,114728	0,86752
Danimarka	0,173717	0,16472	0,1109399	0,1595283	0,198459	0,129612	0,93690
Estonya	0,147128	0,12895	0,0871473	0,137397	0,183279	0,099535	0,78344
Finlandiya	0,169286	0,16639	0,1076200	0,1547524	0,200146	0,133953	0,93214
Fransa	0,159093	0,16639	0,1062367	0,1500519	0,199583	0,124031	0,90538
GKRY	0,135163	0,12021	0,0829974	0,1308887	0,177095	0,097674	0,74403
Hırvatistan	0,132061	0,12520	0,0857640	0,129804	0,164727	0,093333	0,73089
Hollanda	0,173717	0,17512	0,1131531	0,1536676	0,206892	0,124651	0,94720
İngiltere	0,167070	0,16763	0,1120465	0,1565602	0,206330	0,127442	0,93708
İrlanda	0,148901	0,13685	0,0995969	0,1359507	0,192275	0,112248	0,82582
İspanya	0,160423	0,15973	0,1051301	0,1467978	0,215325	0,118759	0,90617
İsveç	0,179478	0,17637	0,1101099	0,1547524	0,220385	0,120310	0,96141
İtalya	0,153775	0,16015	0,1012568	0,1493288	0,197335	0,119380	0,88122
Letonya	0,1240842	0,123960	0,0744210	0,1041324	0,154045	0,086511	0,66715
Litvanya	0,1262999	0,113561	0,0818908	0,1319734	0,156856	0,096744	0,70732
Lüks.	0,1564347	0,150998	0,1040234	0,1410127	0,189464	0,111938	0,85387
Macaristan	0,1484578	0,136023	0,0888072	0,1370354	0,181031	0,113798	0,80515
Malta	0,1196526	0,120632	0,0774642	0,1088328	0,151796	0,086821	0,66520
Polonya	0,1440263	0,133527	0,0990436	0,1428205	0,206892	0,108837	0,83514
Portekiz	0,1404810	0,135191	0,1026401	0,1493288	0,2153257	0,1150390	0,85800
Romanya	0,1143347	0,121048	0,0849340	0,1330581	0,1787822	0,1010855	0,73324
Slovakya	0,1236410	0,124792	0,0868706	0,1135333	0,1742845	0,0927134	0,71583
Slovenya	0,1515599	0,135607	0,0843807	0,1337812	0,1793444	0,1013956	0,78607

Yunanistan	0,1258568	0,131864	0,0846574	0,132335	0,1720357	0,0986049	0,74535
Ağırlıklı Çarpım Yöntemine Göre Ülkelerin Toplam Nispi Önemlilik Dereceleri (Q <sub>i2</sub> )							
Almanya	1	1	1	0,9992754	0,9925971	0,9974992	0,98939
Avusturya	0,9824808	0,991952	0,9934821	0,9941246	0,9937484	0,9926981	0,94953
Belçika	0,9800675	0,983150	0,9949260	1	1	0,9913920	0,95041
Bulgaristan	0,9419175	0,919859	0,9530659	0,9552795	0,9537048	0,9531764	0,71709
Çekya	0,9613173	0,958443	0,9825993	0,9895948	0,9861805	0,9794613	0,86538
Danimarka	0,9923348	0,982250	0,9914341	1	0,9728962	0,9955967	0,93604
Estonya	0,9629002	0,939491	0,9633043	0,9765412	0,9556847	0,9609987	0,78156
Finlandiya	0,9876978	0,984046	0,9878489	0,9952402	0,9747449	1	0,93142
Fransa	0,9766432	0,984046	0,9863262	0,9903574	0,9741300	0,9897437	0,90511
GKRY	0,9482094	0,927588	0,9577163	0,9690141	0,9483544	0,9585728	0,74203
Hırvatistan	0,9442274	0,934473	0,9614682	0,9677291	0,9330767	0,9527530	0,72984
Hollanda	0,9923348	0,993242	0,9937721	0,9941246	0,9820208	0,9904052	0,94705
İngiltere	0,9853419	0,985384	0,9926082	0,9970851	0,9814216	0,9933469	0,93682
İrlanda	0,9649926	0,949705	0,9787650	0,9748948	0,9660117	0,9765976	0,82498
İspanya	0,9781174	0,976771	0,9850955	0,9869011	0,9908613	0,9840025	0,90561
İsveç	0,9982202	0,994525	0,9905467	0,9952402	0,9960374	0,9857136	0,96088
İtalya	0,9706435	0,977233	0,9806960	0,9895948	0,9716570	0,9846893	0,88076
Letonya	0,9336246	0,932773	0,9453413	0,9343161	0,9191487	0,9431155	0,66677
Litvanya	0,9366245	0,918033	0,9561847	0,9702901	0,9228848	0,9573448	0,70482
Lüks.	0,9736642	0,966836	0,9838533	0,9805943	0,9628255	0,9762358	0,85365
Macaristan	0,964471	0,948653	0,9654741	0,9761309	0,9530416	0,9783938	0,80402
Malta	0,9274906	0,928170	0,9498698	0,9409168	0,9161215	0,9435676	0,66508
Polonya	0,9591882	0,945465	0,97811511	0,9825881	0,9820208	0,9725691	0,83243
Portekiz	0,9548649	0,947596	0,98228406	0,9895948	0,9908613	0,9798155	0,85392
Romanya	0,9198794	0,928751	0,96035401	0,9715574	0,9503730	0,9629904	0,72953
Slovakya	0,9330193	0,933908	0,96293919	0,9472819	0,9449566	0,9519025	0,71495
Slovenya	0,9680934	0,948125	0,95960586	0,9723974	0,9510426	0,9633856	0,78472
Yunanistan	0,9360280	0,943312	0,95998047	0,9707135	0,9422077	0,9597907	0,74408
		7	8	6	4	4	3

WASPAS yönteminin devamında, her bir karar alternatifinin (ülkenin) ağırlıklı toplam yöntemine göre toplam nispi önemlilik derecesinin (Q<sub>i1</sub>), her bir karar alternatifinin (ülkenin) ağırlıklı çarpım yöntemine göre toplam nispi önemlilik derecesi (Q<sub>i2</sub>) toplanır ve tespit edilen değer her bir karar alternatifinin (ülkenin) ağırlıklı toplam yöntemine göre toplam nispi önemlilik derecesine (Q<sub>i1</sub>) bölünerek ülkelere ait katsayı değerleri ( $\lambda$ ) tespit edilir. Söz konusu ülkelerin katsayıları ( $\lambda$ ), ülkelerin ağırlıklı toplam (Q<sub>i1</sub>) ve çarpım yöntemlerine (Q<sub>i2</sub>) göre toplam nispi önemlilik derecesi değerleri üzerinden ülkelerin lojistik performans değerleri (Q<sub>i</sub>) tespit edilir. Buna göre tespit edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ülkelerin katsayı ( $\lambda$ ) ve lojistik performans değerleri (Q<sub>i</sub>)

Ülkeler	$\lambda$ Değeri	Q <sub>i</sub>	Sıralama	Ülkeler	$\lambda$ Değeri	Q <sub>i</sub>	Sıralama
Almanya	0,4999772	0,989442	1	İspanya	0,4998473	0,905894	9
Avusturya	0,4999313	0,949661	4	İsveç	0,4998633	0,961147	2
Belçika	0,4997485	0,950890	3	İtalya	0,4998700	0,880998	11
Bulgar.	0,4990953	0,718389	24	Letonya	0,4998588	0,666966	27
Çekya	0,4993822	0,866457	12	Litvanya	0,4991158	0,706075	26
Danimarka	0,499768	0,936474	7	Lüks.	0,4999375	0,853765	14

Estonya	0,4994013	0,782501	19	Macaristan	0,4996501	0,804590	17
Finlandiya	0,4998066	0,931788	8	Malta	0,4999575	0,665144	28
Fransa	0,4999248	0,905251	10	Polonya	0,4991874	0,833791	15
GKRY	0,4993254	0,743032	21	Portekiz	0,4988063	0,855958	13
Hırvatistan	0,4996391	0,730370	23	Romanya	0,4987325	0,731384	22
Hollanda	0,4999592	0,947131	5	Slovakya	0,4996915	0,715393	25
İngiltere	0,4999303	0,936957	6	Slovenya	0,4995733	0,785399	18
İrlanda	0,4997454	0,825407	16	Yunanistan	0,4995733	0,744717	20

Tablo 6'ya göre, WASPAS yöntemine göre ülkelerin lojistik performans değerlerindeki ilk 3 ülke Almanya (0,989442), İsveç (0,9611479), Belçika (0,950890), son 3 ülke ise Litvanya (0,706075), Letonya (0,666966) ve Malta (0,665144) olarak sıralanmıştır. Tablo 6'ya göre, lojistik performans değerleri açısından Belçika-Avusturya-Hollanda, İngiltere-Danimarka, İspanya-Fransa, Portekiz-Lüksemburg, Slovenya-Estonya, Yunanistan-GKRY, Romanya-Hırvatistan, Bulgaristan-Slovakya, Letonya-Malta ülkeleri kendi aralarında belirgin farklılıkları bulunmamaktadır.

### COPRAS Yöntemi ile Ülkelerin Lojistik Performans Değerlerinin Tespit Edilmesi

COPRAS yönteminde ilk olarak Tablo 2'de belirtilen karar matrisinde bulunan değerler üzerinden normalize değerlerin, normalize değerler ve daha önce CRITIC yöntemi kapsamında tespit edilen ülkelere göre lojistik performans değerlerinin önemlilik dereceleri üzerinden ise ağırlıklandırılmış normalize değerlerin hesaplanması gerekmektedir. Buna göre hesaplanan değerler aşağıda Tablo 7'de açıklanmıştır.

**Tablo 7.** Normalize ve ağırlıklandırılmış normalize karar matrisi

Ülkeler	Normalize Karar Matrisi					
	Gümrük	Altyapı	Lojistik Kalitesi ve Yetkinlik	Zamanlama	Uluslararası Sevkiyat	Takip ve İzleme
Almanya	0,043585	0,04483	0,0438365	0,04040869	0,04038502	0,04231959
Avusturya	0,039535	0,042881	0,0414972	0,03912003	0,04059427	0,04082244
Belçika	0,039003	0,040829	0,0420057	0,04059278	0,04174513	0,0404232
Bulgaristan	0,03133	0,028314	0,0292921	0,0304676	0,03379368	0,03014273
Çekya	0,03506	0,035494	0,0378356	0,03801546	0,03923415	0,03692983
Danimarka	0,041773	0,040624	0,0407852	0,04059278	0,03693241	0,04172073
Estonya	0,035379	0,031801	0,0320382	0,03497791	0,03410755	0,03203913
Finlandiya	0,040708	0,041034	0,0395647	0,03939617	0,03724629	0,04311808
Fransa	0,038257	0,041034	0,0390561	0,03819956	0,03714166	0,03992414
GKRY	0,032502	0,029647	0,0305126	0,03332106	0,03295669	0,03144026
Hırvatistan	0,031756	0,030878	0,0315297	0,03304492	0,03065495	0,03004292
Hollanda	0,041773	0,043188	0,0415989	0,03912003	0,03850178	0,04012376
İngiltere	0,040175	0,041342	0,041192	0,03985641	0,03839715	0,04102206
İrlanda	0,035806	0,033751	0,0366151	0,03460972	0,03578154	0,03613135
İspanya	0,038576	0,039393	0,0386493	0,03737113	0,04007114	0,03822737
İsveç	0,043159	0,043496	0,0404801	0,03939617	0,04101276	0,03872642
İtalya	0,036978	0,039495	0,0372254	0,03801546	0,03672316	0,03842699
Letonya	0,029838	0,03057	0,0273596	0,02650957	0,02866709	0,02784709
Litvanya	0,030371	0,028006	0,0301058	0,0335972	0,02919021	0,03114083
Lüksemburg	0,037617	0,037238	0,0382425	0,03589838	0,03525842	0,03603154
Macaristan	0,035699	0,033545	0,0326485	0,03488586	0,03368906	0,0366304
Malta	0,028772	0,02975	0,0284784	0,02770619	0,02824859	0,0279469

Polonya	0,034633	0,03293	0,0364117	0,03635862	0,03850178	0,03503344
Portekiz	0,033781	0,03334	0,0377339	0,03801546	0,04007114	0,03702964
Romanya	0,027494	0,029852	0,0312246	0,03387334	0,03327056	0,03253818
Slovakya	0,029731	0,030776	0,0319365	0,0289028	0,03243356	0,0298433
Slovenya	0,036445	0,033443	0,0310212	0,03405744	0,03337518	0,03263799
Yunanistan	0,030264	0,032519	0,0311229	0,03368925	0,03201507	0,03173969
Ağırlıklandırılmış Normalize Karar Matrisi						
Ağırlıklar	0,181252	0,181781	0,11924	0,1594528	0,2243211	0,1339538
Almanya	0,0079	0,008149	0,005227	0,00644328	0,00905921	0,00566887
Avusturya	0,007166	0,007795	0,0049481	0,0062378	0,00910615	0,00546832
Belçika	0,007069	0,007422	0,0050087	0,00647263	0,00936431	0,00541484
Bulgaristan	0,005679	0,005147	0,0034928	0,00485814	0,00758063	0,00403773
Çekya	0,006355	0,006452	0,0045115	0,00606167	0,00880105	0,00494689
Danimarka	0,007571	0,007385	0,0048632	0,00647263	0,00828472	0,00558865
Estonya	0,006413	0,005781	0,0038202	0,00557733	0,00765104	0,00429176
Finlandiya	0,007378	0,007459	0,0047177	0,00628183	0,00835513	0,00577583
Fransa	0,006934	0,007459	0,004657	0,00609103	0,00833166	0,00534799
GKRY	0,005891	0,005389	0,0036383	0,00531314	0,00739288	0,00421154
Hırvatistan	0,005756	0,005613	0,0037596	0,00526911	0,00687655	0,00402436
Hollanda	0,007571	0,007851	0,0049602	0,0062378	0,00863676	0,00537473
İngiltere	0,007282	0,007515	0,0049117	0,00635522	0,00861329	0,00549506
İrlanda	0,00649	0,006135	0,004366	0,00551862	0,00802655	0,00483993
İspanya	0,006992	0,007161	0,0046085	0,00595893	0,0089888	0,0051207
İsveç	0,007823	0,007907	0,0048268	0,00628183	0,00920003	0,00518755
İtalya	0,006702	0,007179	0,0044387	0,00606167	0,00823778	0,00514744
Letonya	0,005408	0,005557	0,0032624	0,00422703	0,00643063	0,00373022
Litvanya	0,005505	0,005091	0,0035898	0,00535717	0,00654798	0,00417143
Lüksemburg	0,006818	0,006769	0,00456	0,0057241	0,00790921	0,00482656
Macaristan	0,006471	0,006098	0,003893	0,00556265	0,00755716	0,00490678
Malta	0,005215	0,005408	0,0033958	0,00441783	0,00633675	0,00374359
Polonya	0,006277	0,005986	0,0043417	0,00579748	0,00863676	0,00469286
Portekiz	0,006123	0,006061	0,0044994	0,00606167	0,0089888	0,00496026
Romanya	0,004983	0,005427	0,0037232	0,0054012	0,00746329	0,00435861
Slovakya	0,005389	0,005594	0,0038081	0,00460863	0,00727553	0,00399762
Slovenya	0,006606	0,006079	0,003699	0,00543055	0,00748676	0,00437198
Yunanistan	0,005485	0,005911	0,0037111	0,00537185	0,00718165	0,00425165

Lojistik performans bileşenlerinin hepsi fayda yönlü yapılar olduğu için bileşenlerin kriter yönleri maksimizasyon olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda söz konusu bileşenler maliyet yönlü bir yapıları olmadığı için ağırlıklandırılmış normalize indekslerin toplamı ( $S_{+i}$ ) sadece fayda yönlü (maksimizasyon) olarak hesaplanmıştır. Bu hesap, Tablo 7’de belirlenen ağırlıklandırılmış normalize karar matrisinin karar alternatifleri (ülkeler) bazında toplanması ile tespit edilir. Son olarak ülkelerin COPRAS yöntemine göre lojistik performans değerleri, ağırlıklandırılmış normalize indekslerin toplamı ( $S_{+i}$ ) üzerinden hesaplanır. Buna bağlı olarak tespit edilen değerler ( $P_i$ ) Tablo 8’de belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Ülkelere ait ( $S_{+i}$ ) ve  $P_i$  değerleri

Ülkeler	$S_{+i}$	$P_i$	Sıralama	Ülkeler	$S_{+i}$	$P_i$	Sıralama
Almanya	0,042447	100	1	İspanya	0,03882983	91,47748	9
Avusturya	0,040721	95,93306	4	İsveç	0,04122556	97,12149	2
Belçika	0,040752	96,0052	3	İtalya	0,03776742	88,97460	11
Bulgaristan	0,030795	72,548	24	Letonya	0,02861554	67,41409	27
Çekya	0,037128	87,46814	12	Litvanya	0,03026206	71,29305	26
Danimarka	0,040165	94,62367	7	Lüksemburg	0,0366073	86,24154	14
Estonya	0,033534	79,00085	19	Macaristan	0,03448801	81,24879	17
Finlandiya	0,039968	94,15885	8	Malta	0,02851691	67,18172	28
Fransa	0,038821	91,45669	10	Polonya	0,03573221	84,17994	15
GKRY	0,031836	75,00155	21	Portekiz	0,03669357	86,44477	13
Hırvatistan	0,031299	73,73483	23	Romanya	0,03135615	73,87056	22
Hollanda	0,040632	95,72270	5	Slovakya	0,03067317	72,26158	25
İngiltere	0,040172	94,63990	6	Slovenya	0,03367322	79,32926	18
İrlanda	0,035376	83,34100	16	Yunanistan	0,03191311	75,18269	20

Tablo 8'e göre, COPRAS yöntemine göre lojistik performans değerleri en fazla olan ilk 3 ülke sırasıyla Almanya (100), İsveç (97,12149), Belçika (88,97460), son 3 ülke ise yine sırasıyla Litvanya (71,29305), Letonya (67,41409) ve Malta (67,181725) olarak sıralanmıştır. Tablo 8'e göre, lojistik performans değerleri açısından İsveç-Belçika, Avusturya-Hollanda, İngiltere-Danimarka-Finlandiya, İspanya-Fransa, İtalya-Çekya, Portekiz-Lüksemburg, Polonya-İrlanda, Slovenya-Estonya, Yunanistan-GKRY, Romanya-Hırvatistan, Bulgaristan-Slovakya ve son olarak Letonya-Malta ülkelerinin kendi aralarında belirgin farklılıkları bulunmamaktadır.

CRITIC tabanlı olarak ülkelerin rekabet performans değerlerinin WASPAS, COPRAS yöntemlerine göre sıralamaları tamamıyla birbirleri ile tutarlılık göstermiştir. Bunun yanında ülkelerin lojistik performans bileşenlerinin ortalamaları alınarak ülkelere ait LPI değerleri de hesaplanmış ve söz konusu endeks değerlerinin sıralamaları da yapılmıştır. Söz konusu ülkelerin LPI değerleri ayrıca hazır olarak Dünya Bankası'nın veri setinde de bulunmaktadır. CRITIC tabanlı WASPAS, COPRAS ve LPI değerleri kapsamında her bir ülkenin değeri, ülkelerin değerlerinin ortalamasına bölünerek ülkelere ait oranlama değerleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda tespit edilen değerler Tablo 9'da açıklanmıştır.

**Tablo 9.** Yöntemleri sıralama ve oranlama analizi

Ülkeler	WASPAS Sıralama	COPRAS Sıralama	LPI Değerleri	LPI Sıralama	Oranlama WASPAS	Oranlama COPRAS	Oranlama Endeks
Almanya	1	1	4,2	1	1,187756	1,18852761	1,18799879
Avusturya	4	4	4,03	4	1,140002	1,14019094	1,13991312
Belçika	3	3	4,04	3	1,1414773	1,14104835	1,14274169
Bulgaristan	24	24	3,03	24	0,8623763	0,86225299	0,85705627
Çekya	12	12	3,66	12	1,0401207	1,03958294	1,03525609
Danimarka	7	7	3,99	6	1,1241713	1,12462845	1,12859885
Estonya	19	19	3,31	18	0,9393384	0,93894693	0,93625619
Finlandiya	8	8	3,97	8	1,118546	1,11910391	1,12294171
Fransa	10	10	3,84	9	1,0866905	1,08698806	1,08617032
GKRY	21	21	3,15	21	0,8919581	0,8914141	0,89099909
Hırvatistan	23	23	3,1	23	0,8767585	0,87635877	0,87685625
Hollanda	5	5	4,02	5	1,1369642	1,13769073	1,13708455
İngiltere	6	6	3,99	6	1,1247511	1,12482131	1,12859885
İrlanda	16	16	3,51	16	0,9908436	0,99053109	0,99282756

İspanya	9	9	3,83	10	1,0874625	1,08723519	1,08334175
İsveç	2	2	4,05	2	1,1537904	1,1543158	1,14557026
İtalya	11	11	3,74	11	1,0575761	1,0574878	1,05788463
Letonya	27	27	2,81	27	0,8006466	0,80123509	0,79482776
Litvanya	26	26	3,02	26	0,8475934	0,84733769	0,8542277
Lüksemburg	14	14	3,63	14	1,0248853	1,02500453	1,02677038
Macaristan	17	17	3,42	17	0,9658546	0,96566431	0,96737044
Malta	28	28	2,81	27	0,7984586	0,79847335	0,79482776
Polonya	15	15	3,54	15	1,0009077	1,00050184	1,00131326
Portekiz	13	13	3,64	13	1,0275176	1,02742001	1,02959895
Romanya	22	22	3,12	22	0,8779758	0,87797209	0,88251339
Slovakya	25	25	3,03	24	0,8587799	0,85884887	0,85705627
Slovenya	18	18	3,31	18	0,9428162	0,94285022	0,93625619
Yunanistan	20	20	3,2	20	0,8939812	0,89356704	0,90514193

Tablo 9'a göre, CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri çerçevesinde ülkelerin lojistik performans sıralaması tamamıyla tutarlılık göstermiştir. CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri kapsamında ülkelerin lojistik performans sıralaması ülkelerin LPI değerleri ile çoğu ülkeler ile tutarlı olup, Danimarka, Estonya, İspanya, Fransa, Malta ve Slovekye ülkeleri için tutarlılık göstermemiştir. Bu kapsamda CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri kapsamında ülkelerin lojistik performans sıralaması ile LPI sıralaması tutarlılık oranı %75 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu sıralama tutarlılığı göstermeyen 6 ülkenin hepsinin CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile lojistik endeks sıra farkı 1 değerindedir.

Tablo 9 incelendiğinde, CRITIC tabanlı WASPAS, COPRAS ve LPI yöntemlerinin oranlama değerleri ülkelere göre birbirlerine çok yakın değerde olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda CRITIC tabanlı WASPAS, COPRAS ve endeks değerlerinin oranlama değerleri arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Ayrıca CRITIC tabanlı WASPAS, COPRAS yöntemlerinin oranlama değerlerinin birbirleri arasındaki fark değerleri, lojistik performansı endeks değerleri kapsamında oranlama endeks değerlerinin CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile olan oranlama değerlerinin farkından daha az değerdedir. Bunun yanında bazı ülkelerin endeks oranlama değerleri CRITIC tabanlı WASPAS oranlama değerlerine, bazı ülkelerin endeks oranlama değerleri ise CRITIC tabanlı COPRAS oranlama değerlerine daha yakın değerdedir. Yine Tablo 8'e göre, ekonomik gelişmişliği fazla olan G7 ülkelerinden Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya ülkelerinin lojistik performans sıralamaları ilk 11 ülke içerisinde yer almaktadır. Bu durum ülkelerin ekonomik gelişmişliği ile ülkelerin lojistik performansı arasında ilişkilerin olduğunu gösterebilir. Çünkü ülkeler için iyi bir lojistik performansı ülkeler arasındaki ticaret hacminin büyümesine ve ülkeler arasındaki karşılıklı olarak yatırımların artmasına neden olabilmektedir. Aynı şekilde ülkelerin ekonomik gelişmişliğin artması da, ekonomik gelişmişliğin getirdiği kazanç, fırsat ve olumlu anlamda ticaret koşulları ivmesi ile ticaret sorumluluklarının artmasına neden olabileceğinden dolayı ekonomik yönden gelişmiş ülkeler lojistik faaliyetlerine daha fazla önem verebilmektedirler.

**Tablo 10.** LPI, CRITIC tabanlı WASPAS ve CRITIC tabanlı COPRAS yöntemleri arasındaki ilişki değerleri

Yöntemler	LPI	CRITIC Tabanlı WASPAS	CRITIC Tabanlı COPRAS
LPI	1	-----	-----
CRITIC Tabanlı WASPAS	0,995**	1	-----
CRITIC Tabanlı COPRAS	0,995**	0,998**	1

\*\*p<.01



Tablo 10 incelendiğinde; LPI, CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri arasındaki ilişkilerin tümü, anlamlı, pozitif yönlü ve çok yüksek seviyededir. Tablo 9'a göre, CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri arasındaki ilişkinin 1 değerine çok yakın olması söz konusu yöntemlerin tekniklerinin birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir. Bütün bunlara göre bu durum, teknik olarak LPI değerleri ile ülkelerin lojistik performansları CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri açıklanabileceğini ve performans ve sıralama için yapılan ölçümlerde CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri birbirlerinin seçeneği olabileceğini göstermektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın literatür kısmında lojistik kavramının tanımı, kapsamı, önemi, amacı, hedefleri, fonksiyonları, lojistik performans ve LPI ile ilgili araştırmalar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmanın birinci amacı CRITIC, yöntemi kapsamında Avrupa Birliği'ne üye ülkelere göre LPI'yi oluşturan bileşenlerin önemlilik derecelerini tespit etmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerine göre lojistik performans değerlerini tespit etmek ve tespit edilen değerleri sıralamaktır.

Bulgulara istinaden Avrupa Birliği ülkelerine göre lojistik performansı bileşenlerinin önem dereceleri uluslararası sevkiyat, altyapı, gümrük, zamanlama, takip ve izleme ile lojistik kalitesi ve yetkinlik olarak sıralanmıştır. Sonuçlara göre uluslararası sevkiyat bileşeninin önemlilik derecesi diğerlerine göre fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Avrupa Birliği'ne üye ülkeler küresel rekabet boyutunu dikkate alarak uluslararası sevkiyata daha çok önem vermektedirler. Bu durum, Avrupa Birliği ülkelerinin ülkeler arası ticaret hacmini genişletmek ve lojistik anlamda daha çok küresel rol almak istediklerini göstermektedir.

Bulgulara istinaden CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerine göre ülkelerin lojistik performans değerleri ilk 3 ülke Almanya, İsveç, Belçika, son 3 ülke ise Litvanya, Letonya ve Malta olarak sıralanmıştır. Ayrıca bazı ülkelerin lojistik performans değerleri birbirlerine çok yakın değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Teknik anlamda CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile olan ülkelerin lojistik performans sıralamaları birbirleri ile tamamen tutarlılık göstermiştir.

CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerine göre ülkelerin lojistik performans sıralamaları, ülkelerin LPI değerlerin sıralaması ile %75 tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yöntemlere göre ülkelerin performans değerleri, ülkelerin performans değerleri ortalamasına oranlanarak CRITIC tabanlı WASPAS, COPRAS ve LPI'ya göre ülkelerin oran ve değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ülkelerin LPI ile CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri arasındaki ilişkilerin hepsinin anlamlı, pozitif yönlü ve çok yüksek olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla tespit edilen bulgulara istinaden teknik anlamda CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri uygulama olarak birbirlerine benzemekte olduğu ve CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemleri ile LPI değerleri hakkında genel anlamda değerlendirmeler yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Ekonomik anlamda gelişmişliği bulunan G7 ülkelerinden Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve İtalya Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdir. Bu kapsamda söz konusu 4 ülkenin lojistik performans değerleri ilk 11 ülke arasında olduğu için bu durum ekonomik gelişmişlik ile lojistik performansın birbirleri ile ilişkili olduğu değerlendirilmiştir.

Literatür değerlendirildiğinde, bu araştırma Gök Kısa ve Ayçin'in (2019), Orhan'ın (2019) ve Ulutaş ve Karaköy'ün (2019) araştırmaları ile hem ülkelerin lojistik performanslarının LPI kapsamında ölçülmesi, hem de ölçümlerde ÇKKV tekniklerinden yararlanılması açısından büyük benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda bu araştırma ile Gök Kısa ve Ayçin'in (2019), Orhan'ın (2019) ve Ulutaş ve Karaköy'ün (2019) araştırmalarında lojistik performansı en iyi olan ülkenin Almanya olduğu tespit edilmiştir. Almanya'nın ekonomik büyüme, ekonomik kalkınma ve ekonomik gelişme açısından birçok ülkeye kıyasla iyi durumda olması, lojistik performans ile ekonomik performans arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu gösterebilir. Ayrıca mevcut araştırmada, Gök Kısa ve Ayçin'in (2019) ve Orhan'ın (2019) araştırmalarında lojistik performansı en iyi olan ilk 5 ülke içerisinde Almanya'dan sonra İsveç ve Hollanda ülkelerinin olması dikkat çekicidir. Bunların dışında,

mevcut araştırmada ve Orhan'ın (2019) araştırmasında lojistik performansı en iyi olan 5 Avrupa ülkesinin (Almanya, İsveç, Belçika, Avusturya ve Hollanda) sıralaması tamamıyla tutarlılık göstermiştir. Bu durum Orhan'ın (2019) araştırmasında ülkelerin lojistik performanslarının ölçümünde kullanılan Entropi tabanlı EDAS yöntemi ile CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerinin birbirleri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırma 2018 yılındaki verilere istinaden Avrupa Birliği'ne üye ülkelere göre LPI'yi oluşturan bileşenlerin önemlilik derecelerinin tespiti ve söz konusu ülkelerin lojistik performans değerlerinin ve değerlerin sıralamalarının CRITIC tabanlı WASPAS ve COPRAS yöntemlerine göre tespitine yönelik tespit edilen değerler ekonomik ve lojistik alanında araştırmacılar için bir veri seti niteliği taşımaktadır. Lojistik faaliyetlerinin önemi kapsamında LPI'yi etkileyen bileşenlerinin çoğaltılması gerekebilir. Bunun yanında LPI'yi belirleyen bileşenler ülkelerin kendisine özgü değişkenler ile tespit edilebilir. Bu kapsamda ülkelere göre oluşturulan değişkenler dikkate alınarak oluşturulan bileşenler ile ülkelerin lojistik performansı hakkında daha gerçekçi bilgilere ulaşılabılır. Ayrıca ülkelerin lojistik performans ölçümleri anketlere göre oluşturulan algısal yapılardan ziyade ülkelerin gerçekleştirmiş olduğu lojistik sürecinde gerçekleşen somut faaliyetler uluslararası standartta kayıt altında tutularak tutulan kayıtlara dayanan bilgilere göre ülkelerin lojistik performansları ölçülebilir. Aynı zamanda ülkelerin lojistik çıktılarının küresel ekonomiye ve ticarete ne kadar fayda sağladığı da değerlendirilerek ülkelerin lojistik performanslarının sadece kendilerinin değil, dünyayı ilgilendiren bütünsel bir yapı çerçevesinde değerlendirilebilir. Teknik anlamda ise, LPI'yi oluşturan uluslararası anlamda başka standart sayısal yöntemler oluşturulabilir.

## KAYNAKLAR

- Abu Bakar, M., Jaafar, H. S., Faisal, N., ve Muhammad, A. (2014). Logistic performans measurements: A disciriptive analysis. *6th International Conference on Logistics & Ttransport*, Kuala Lumpur, 1-7.
- Akbulut, O. Y. (2019). CRITIC ve EDAS yöntemleri ile İş Bankası'nın 2009-2018 yılları arasındaki performansının analizi. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 249-263.
- Akça, H. S. (2018). *Ekonomik büyüme ve inovasyon ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçakanat, Ö., Eren, H., Aksoy, E., ve Ömürbek, V. (2017). Bankacılık sektöründe entropi ve waspas yöntemleri ile performans değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 285-300.
- Akçetin, E. (2010). Avrupa Birliği üyelik sürecinde küresel lojistik üs olma yolunda Türkiye. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-14.
- Akkaya, D. (2016). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin inovasyon becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aktaş, İ. (2019). *Lojistik performans endeksi ile ekonomik özgürlük endeksinin küresel ticareti kolaylaştırma etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, İ., ve Küçük, B. (2018). Ekonomik özgürlük endeksinin lojistik performans endeksi üzerine modaratör etkisinin araştırılması: G-20 ve Avrupa ülkeleri üzerine bir araştırma. *7. Ulusal Lojistik ve Tedarik Zinciri Kongresi*, Bursa, 671-681.
- Archibugi, D., Denni, M., ve Filippetti, A. (2009). *The Global innovation scoreboard 2008: The dynamics of the innovative performances of countries*. Italy: Pro Inno Europa Inno Metrics, Italian National Research Council, CNR-IRPPS.
- Arvis, J. F., Ojala, L., Wiederer, C., Shepherd, B., Raj ve A., Dairabayeva, K. (2018). *Connecting to compete 2018 trade logistics in the global economy the logistics performance index and its indicators*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Atan, M., ve Altan, Ş. (2020). *Örnek uygulamalarla çok kriterli karar verme yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Ay Türkmen, M., ve Aynaoğlu, Y. (2017). Küresel rekabet endeksi göstergelerin küresel inovasyon üzerine etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 5(4), 257-282.

- Ayaydın, H., Savaş, D., ve Pala, F. (2017). Gri ilişkisel analiz yöntemiyle Türk lojistik firmalarında performans ölçümü. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 76-94.
- Ayçin, E. (2019). *Çok kriterli karar verme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Ayçin, E., ve Çakın, E. (2019). Ülkelerin inovasyon performanslarının ölçümünde entropi ve mabac çok kriterli karar verme yöntemlerinin bütünlük olarak kullanılması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 326-351.
- Barnett, P., & Carroll, G. (1995). Modeling Internal Organizational Change. *Annual Review of Sociology* (21), 217-236.
- Başar, S. İ., & Bozma, G. (2017). Ülkelerin lojistik performansının belirleyicileri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 447-458.
- Bayraktutan, Y., ve Özbilgin, M. (2015). Lojistik maliyetler ve lojistik performans ölçütleri. *Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 95-112.
- Bayraktutan, Y., Tüylüoğlu, Ş., ve Özbilgin, M. (2012). Lojistik sektörde yoğunlaşma analizi ve lojistik gelişmişlik endeksi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 61-71.
- Bircan, H. (2020). *Çok kriterli karar verme problemlerinde kriter ağırlıklandırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Borchert, H. (2015). Sicherheit der transportwege: grundlage globaler prosperität. T. Jäger içinde, *Handbuch der Sicherheitsgefahren* Wiesbaden: Springer, 315-332.
- Bozkurt, C., ve Mermertaş, F. (2019). Türkiye ve G8 ülkelerinin lojistik performans endeksine göre karşılaştırılması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 107-117.
- Bozma, G., Başar, İ., & Aydın, S. (2017). Lojistik performansın ekonomik büyümeye etkisi. *The International New Issues In Social Sciences* (5), 401-414.
- Burmaoğlu, S. (2012). Ulusal inovasyon göstergeleri ile ulusal lojistik performansı arasındaki ilişki: AB ülkeleri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 193-208.
- Canbolat, N. (2016). *Küresel rekabet endeksinin lojistik performans endeksinin alt boyutları üzerine modaretor etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chakraborty, D., ve Mukherjee, S. (2016). How trade facilitation measures influence export orientation? empirical estimates with logistics performance index data. *Journal of Economics Library*, 3(4), 554-569.
- Cornell University, INSEAD ve WIPO. (2019). *Global innovation index report*.
- Çamlıca, Z., ve Ak, S. G. (2014). Lojistik sektörde sürdürülebilirlik uygulamaları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Özel Sayı, 100-119.
- Çatuk, C., Aydın, K., ve Atalay, E. (2019). Uluslararası ticarete karayolunun lojistik performansına etkisi. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 3(4), 120-125.
- Demirbilek, A. (2018). *Küresel ticarete lojistik performans düzeyi ile havayolu kargo taşımacılığı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbilek, A., Öz, S., ve Fıdan, Y. (2018). Lojistik performans endeksi ve havayolu kargo taşımacılığı. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 1(24), 1-24.
- Demirdöğen, O., Yazıcılar, F. G., ve Akyol, S. (2017). Lojistik faaliyetlerinde dış kaynak kullanımının hizmet kalitesinin ölçümüne yönelik değerlendirilmesi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31, 460-478.
- Diñçer, S. E. (2019). *Çok kriterli karar alma*. Ankara: Gece Akademi.
- Duran, G., ve Türkoğlu, M. (2019). Lojistik sektörünün önemi ve bölgesel kalkınmaya etkileri. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 1(2), 86-97.
- Ecer, F. (2020). *Çok kriterli karar verme*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erdoğan, A. (2019). Türkiye'nin lojistik performansı ve lojistik üslerin önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (99), 92-99.
- Erkan, B. (2014). Türkiye'de lojistik sektörü ve rekabet gücü. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*(1), 45-65.
- Erturgut, R., ve Gürlü, H. E. (2019). Kalitede ödül olgusu ve kalite ödülleri: Global bir yaklaşım. 8. *Euroasian Conference on Language & Social Science*, Antalya, 14-25.
- Esmer, Y., ve Yüksel, M. (2019). Yerel yönetimlerde inovasyon uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 175-189.

- Forte, E., D'Ambra, L., ve Siviero, L. (2012). Un indicatore composito di valutazione dei potenziali di sviluppo logistico-economico del territorio:l'indicatore acit. *Associazione Italiana di Scienze Regionali XXXIII Conferenza Scientifica Annuale*, Roma, 1-24.
- Fugate, B., Mentzer , J., ve Theodore, P. (2010). Logistic performans:Efficiency, effectiveness, and differation. *Journal of Business Logistic*, 31(1), 43-62.
- Gergin, R. E., ve Baki, B. (2015). Türkiye'deki bölgelerin lojistik performanslarının bütünleştirilmiş AHS ve TOPSIS yöntemiyle değerlendirilmesi. *Business and Economics Research Journal*, 6(4), 115-135.
- Giunchiglia, F. (2013). *Innovazione sociale la fuora frontiora*. Department Information Engineering and Computer Science, DISI - Via Sommarive 5 - 38123 Povo. Trento: University of Trento.
- Gök Kısa, C., ve Ayçin, E. (2019). OECD ülkelerinin lojistik performanslarının SWARA tabanlı EDAS yöntemi değerlendirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 9(1), 301-325.
- Güler, A., Tezcan, N., Kutlu Furtuna, Ö., ve Aybars, A. (2014). *Firmaların ar-ge ve inovasyon performansının stratejik analizi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Özkaracan Matbaacılık.
- Güngör, Ş., Dursun, E., ve Karaoğlan, A. (2019). Lojistik faaliyetlerin akdeniz ülke ekonomileri ile ilişkisi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 91-106.
- Hancıoğlu, Y. (2016). Küresel inovasyon endeksini oluşturan inovasyon girdi ve çıktı göstergeleri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon ile incelenmesi:OECD Örneği. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 131-157.
- Hancıoğlu, Y., ve Atay, Ö. (2018). Dünya inovasyon lideri isviçre ve türkiye ulusal inovasyon sistemlerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-88.
- Hanifi, M. M., ve Ölmez, S. (2017). Lojistik performans ve ilişki kalitesi üzerine alanyazın incelemesi. *Uluslararası Ticaret ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-120.
- Horenshteyn, V. (2009). *Chancen und risiken des russischen logistikmarktes aus der sicht deutschen logistikunternehmen*. Diplomarbeit, Leipzig: Hochschule Mittweida (FH) University of Applied Sciences Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.
- ipi.worldbank.org
- İmamoğlu, İ. K. (2019). Türkiye ve Şanghay İşbirliği Örgütü (ŞİÖ) üyesi ülkelerin lojistik performanslarına göre karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 1143-1154.
- Jankowska, B., Matysek, A., Jedrych, K., ve Mroczek, D. (2017). Efficiency of national innovation systems – Poland and Bulgaria in the context of the global innovation index. *Comparative Economic Research*, 20(3), 77-94.
- Kara, M., Tayfur, L., ve Basık, H. (2009). Küresel ticarete lojistik üslerin önemi ve Türkiye. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 69-84.
- Karaca, C., ve Ulutaş, A. (2018). Entropi ve waspas yöntemleri kullanılarak Türkiye için uygun yenilenebilir enerji kaynağının seçimi. *Ege Akademik Bakış*, 18(3), 483-494.
- Kardos, M. (2012). The relationship between entrepreneurship, innovation and sustainable development. Research on european union countries. *Procedia Economics and Finance*(3), 1030–1035.
- Kılıç, F. (2018). *Açık inovasyon kavramı ve etkileri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kılınç, E., Fidan, O., ve Mutlu, H. M. (2019). Türkiye, Çin ve Rusya Federasyonu'nun lojistik performans endeksine göre karşılaştırılması. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 17-34.
- Kildienė, S., Kaklauskas, A., ve Zavadskas, E. K. (2011). COPRAS based comparative analysis of the european country management capabilities within the construction sector in the time of crisis. *Journal of Business Economics and Management*, 12(2), 417-434.
- Li, W. (2005). Research on the performance evaluation of logistics activities. *China-USA Business Review*, 4(4), 53-55., 4(4), 53-55.
- Mardani, A., Jusoh, A., Halicka, K., Ejdy, J., Magruk, A., ve Ahmad, U. U. (2018). Determining the utility in management by using multi-criteria decision support tools: A review. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 31(1), 1666–1716.

- Mazzarino, M., Furlanetto, A., Vedovato, D., ve Cociancich, M. (2008). *Osservatorio nazionale sul trasporto merci e la logistica il check-up della logistica Italiana il monitoraggio delle performance logistiche delle imprese in italia e indicazioni di policy*. Roma: ISFORT.
- OECD, ve Eurostat. (2005). Oslo klavuzu: Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler. 1-117. Ankara: TÜBİTAK.
- Ofluoğlu Öztürk, N. Ö., Kalaycı, C., Artan, S., ve Çebi Bal, H. (2018). Lojistik performansta gelişmelerin uluslararası ticaret üzerine etkileri: AB ve MENA ülkeleri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(24), 92-109.
- Oğuz, S., Alkan, G., ve Yılmaz, B. (2019). Seçilmiş Asya ülkelerinin lojistik performanslarının topsis yöntemi ile değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 497-507.
- Ouali, B. (2019). *Denizle bağlantısı olmayan bir ülkede lojistik köyü yerleşimi ve ulaşım ağının belirlenmesi: Ouagadougou'nun örneği*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, M. (2019). Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinin lojistik performanslarının entropi ağırlıklı edas yöntemiyle karşılaştırılması. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*(17), 1222-1238.
- Ödemiş, M., Düzgün, E., & Düzgin, A. (2017). Turizm destinasyonlarının rekabet gücünü artırmasında inovasyonun yeri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 21-29.
- Özbek, A. (2019). *Çok kriterli karar verme yöntemleri ve excel ile problem çözümü kavram-teori-uygulama* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özdemir, D., Buzdağlı, Ö., Emsen, Ö., ve Solak, M. (2017). Yükselen ekonomilerde lojistiğin belirleyicileri. *The International New Issues In Social Sciences*, 5(5), 493-508.
- Paksoy, S. (2017). *Çok kriterli karar vermede güncel yaklaşımlar*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Pekmezci, M., ve Mutlu, H. M. (2018). Türkiye'yi konu alan " Lojistik Performans İndeksi" çalışmalarına yönelik bibliyometrik bir analiz. *4. International Caucasus-Central Asia Foreign Trade and Logistics Congress*, Didim, 454-469.
- Pfohl, H. C. (2018). *Logistiksysteme betriebswirtschaftliche grundlagen*. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Rençber, Ö. F. (2018). Basamak korelasyon, kohonen ve anfis yapay sinir ağ modellerinin sınıflandırma performanslarının karşılaştırılması: Lojistik performans endeksi üzerine uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 18(3), 521-535.
- Rezaei, J., Roekel, W., ve Tavasszy, L. (2018). Measuring the relative importance of the logistics performance index indicators using best worst method. *Transport Policy* (68), 158-169.
- Sağlam, M. (2019). *Türkiye'nin ihracatının taşıma modlarına göre dağılımı, bütünleştirilmiş lojistik stratejisinin türkiye'nin ihracat performansına olası etkileri: Konya'da ihracat yapan firmalar üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş, F. (2018). Veri zarflama analizi. B. F. Yıldırım, & E. Önder içinde, *Operasyonel, yönetsel ve stratejik problemlerin çözümünde çok kriterli karar verme yöntemleri*. Bursa: Dora Yayınları, 201-227.
- Schneider, S. (2008). Länderclubs mit ähnlichen innovationssystemen. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 77(2), 65-78.
- Slebi-Acevedo, C. J., Silva-Rojas, I. M., Lastra-González, P., Pascual-Muñoz, P., ve Castro-Fresno, D. (2020). Multiple-Response optimization of open graded friction course reinforced with fibers through critic-waspas based on taguchi methodology. *Constr. Build. Mater*(233).
- Sofyalıoğlu, Ç., ve Kartal, B. (2013). Türkiye ve Avrasya ekonomik topluluğu ülkelerinin lojistik performans indekslerinin karşılaştırılması ve bazı çıkarımlar. *International Conference on Euroasian Economies*. St. Petersburg: Beykent University, 524-531.
- Stanojković, J., ve Radovanović, M. (2017). Selection Of solid carbide end mill for machining aluminum 6082-T6 Using critic and topsis methods. *Journal of Production Engineering*, 20(1), 133-136.
- Şimşit, Z. T., Arıoğlu Akan, Ö. M., Saniye, Ü., ve Fırat, O. (2014). Küresel rekabet ve inovasyon çerçevesinde türkiye'nin lojistik performansının değerlendirilmesi. *3. Ulusal Lojistik ve Tedarik Zinciri Kongresi*, Tarbzon, 1-10.
- Şirin, B., ve Emanet, H. (2017). Lojistik performans endeksi kapsamında orta asya türk cumhuriyetleri'nin lojistik performanslarının analizi. *International Conference on Eurasian Economies*. At Bishkek, 302-309.

- Tanyaş, M. (2015). *İstanbul lojistik sektörü analiz raporu*. İstanbul: Mavi Ofset.
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Terzi, N., ve Bölükbaş, Ö. (2016). Türkiye'de lojistik sektörü ve lojistik köyler. *Global Business Research Congress (GBRC)*, İstanbul, 206-228.
- Turskis, Z., Zavadskas, E. K., Antucheviciene, J., ve Kosareva, N. (2015). A hybrid model based on fuzzy AHP and Fuzzy WASPAS for construction site selection. *International Journal of Computers Communications & Control*, 10(6), 873-888.
- Ulutaş, A., & Karaköy, Ç. (2019). G-20 ülkelerinin lojistik performans endeksinin çok kriterli karar verme modeli ile ölçümü. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1-14.
- Ural, M., Demireli, E., ve Güler Özçalık, S. (2017). Kamu bankalarında performans analizi: entropi ve waspas yöntemleri ile bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(31), 129-141.
- Ülkühan Bike, E., ve Atay, Ö. (2010). Türkiye'nin yaratıcı şehirleri. *Bilig* (92), 29-54.  
www.tdk.gov.tr  
www.izto.org.tr
- Yaman Kahyaoğlu, D. (2019). *İnovasyonu destekleyen örgüt kültürünün inovasyon yeteneğine etkisinde kuşak farkının rolü: Adana ili imalat sanayii örneği*. Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yangınlar, G. (2019). Lojistik performans ile GSYH oranlarının Türkiye ve G-7 ülkeleri arasında karşılaştırılması. V. *European Congress on Economic Issues*. Bakü: Pazıl Reklam Danışmanlık Matbaa ve Organizasyon, 68-80.
- Yapraklı, T. Ş., ve Ünalın, M. (2017). Küresel lojistik performansı endeksi ve Türkiye'nin son 10 yıllık lojistik performansının analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(3), 589-606.
- Yıldırım Keser, H. (2011). *Lojistik sektörünün rekabet gücü yönüyle analizi: Türk lojistik sektörü için bir çalışma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yıldız, Y. K. (2018). İnovasyon endekslerine göre Türkiye'nin durumu ve sağlık sektörüne etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 107-117.
- Yılmaz, T. (2010). *Küçük ve orta ölçekli imalat işletmelerinde yenilik (inovasyon) yönetimi: İzmir ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zeybek, H. (2019). Uluslararası ticarete demiryolunun lojistik performansa etkisi. *Demiryolu Mühendisliği*, 9, 79-90.

## Extended Abstract

The increase in the per unit time of commercial and economic relations between globalization and countries has led to the importance and significance of logistics for countries and organizations. The correct determination of the goals in the logistics activities (effectiveness), the high level of achievement of the goals and the right work or jobs (efficiency) and the correctness of the work or jobs (productivity) increase the logistics performance and, accordingly the growth, development and development of the country's economy and trade. Countries need to identify their capacities, potentials, abilities, efficiencies, superiorities, shortcomings or improvements in logistics. For this, countries need to have information about their logistics performance. Thus, countries will be able to improve themselves in logistics and determine their methods, management, strategies and practices in a healthier way in relation to logistics activities in the subsequent processes. Countries want to know not only their logistics performance, but also the logistics performance of other countries. Because countries can cooperate with the countries with good logistics performance by exchanging information to eliminate and improve the issues they lack in logistics. Therefore, countries can interact with each other in logistics and provide continuous learning about logistics, and can complement each other in terms of logistical performance. In this context, the mutual interaction of countries in logistics activities can lead to the formation of many specialist fields related to logistics and to make the logistics dimension a synergistic structure. In addition, countries can contribute to the global economy, trade and reduce their own costs by using the logistics skills and facilities of other countries. The

necessity of the countries to have information about themselves and each other's logistics activities has caused the need for criteria or indices to determine the logistics performance of the countries in the international arena. This need was met with the logistic performance index, which measures the logistics performance of countries in the international environment created by the World Bank. Thus, countries can make their trade and economic activities more efficient by knowing each other's abilities and superiorities in logistics. In the research, the importance levels of the components determining the Logistic Performance Index (LPI) according to the European Union countries, which constitute approximately one fourth of the world economy, were first determined. According to the findings, it is determined that the most important logistics component according to the mentioned countries is international shipment. This shows that European Union countries tend to increase their trade volume internationally. In the research, logistics performances of the countries were determined by CRITIC based WASPAS and COPRAS methods. According to this CRITIC measurement, the three countries with the highest logistics performance were Germany, Sweden, Belgium and the last 3 were Lithuania, Latvia and Malta. In addition, the logistics performance values and logistics performance index values of Germany, France, England and Italy, the countries in the G7 group remained in the top 11 in the ranking according to CRITIC based WASPAS and COPRAS methods. Therefore, this situation showed the positive relationship of logistics performance with economic development. Technically, the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods showed the consistency of the countries' logistics performance. In addition, according to the methods and logistics components of the countries, the relative logistic performance and LPI values of all countries are divided by the average of the related logistic performance and index values and proportional values are determined. According to the findings, it has been determined that the logistic performance ratios of the countries calculated with the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods and the LPI ratios of the countries are close to each other. In addition, with the CRITIC based WASPAS and COPRAS methods, a 75% consistency was achieved between the logistics performance rankings of the countries and the logistics index rankings of the countries. According to another finding, it was observed that the relationships between LPI and CRITIC based WASPAS and COPRAS methods were all significant, positive and at a very high level. Therefore, it is concluded that the LPI of the countries can be evaluated in general terms with WASPAS and COPRAS methods. In this context, WASPAS and COPRAS methods can be used more frequently in determining the logistic indexes or performances of countries. In addition, it was evaluated that the relationship value between CRITIC-based WASPAS and COPRAS methods was close to 1 and the proportional values of the methods were very close to each other, and that CRITIC based WASPAS and COPRAS methods could be alternatives to each other in any performance measurement and sequencing. Also, within the scope of the importance of logistics activities, the components that affect the LPI or the quality of the components determining the LPI can be determined by the country's own variables. At the same time, the logistics performances of the countries can be evaluated according to the concrete logistics outputs that are approved at the international level rather than perceptual approaches. In addition, the logistics performances of the countries can be evaluated not only in terms of themselves, but also within the scope of the benefit efficiency and effectiveness of the logistics activities in question to the global economy and trade. Thus, logistics performance values of countries can be determined more realistically.





## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ MAHREMİYET FARKINDALIKLARININ BELİRLİ ETKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

Emel KARADAŞ\*\*

Mehmet KARA\*\*\*

### ÖZ

İnternetin yaygınlaşması ve yaşamın bir parçası haline gelmesiyle sürekli çevrimiçi ulaşılabilir olma durumu mahremiyet problemini oluşturmaktadır. Çevrimiçi mahremiyet kavramı internete bilgi toplamak, görüş bildirmek ve eğlence gibi amaçlarla bağlanan kişilerin bu süreçte bilgilerinin korunması için alınabilecek tedbirler olarak ifade edilebilir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının bireysel ve müdahale faktörleri açısından incelenmesidir. Araştırma yöntemini nedensel-karşılaştırmalı desen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de iki devlet üniversitesinden farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 552 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, demografik bilgi formunun yanı sıra Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı, Dijital Okuryazarlık ve Sanal Ortam Kişiler Arası Güven ölçekleri ile toplanmıştır. Bu çerçevede toplanan veriler üzerinde; betimsel analizler, t-testi, anova, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıkları, dijital okuryazarlık düzeyleri ve sanal ortam kişiler arası güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının, cinsiyet ve eğitim gördükleri bölümün bilişimle ilgili olup olmaması açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile dijital okuryazarlık, sanal ortam kişiler arası güven, yaş, internet kullanım yılı ve mobil cihaz kullanım yılı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu; çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile sosyal medya kullanım yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizine göre ise çevrimiçi mahremiyet farkındalığını yordayan tek değişkenin dijital okuryazarlık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ilgili alanyazına göre tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi mahremiyet farkındalığı, üniversite öğrencileri, sanal ortam kişiler arası güven

## INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS’ ONLINE PRIVACY AWARENESS IN TERMS OF CERTAIN FACTORS

### ABSTRACT

The desire to be continuously available online has caused the problem of online privacy as a result of the widespread use of the internet and its common integration into daily life. Online privacy could be stated as precautions to protect the information of the people who connect to the internet for aims such as information search, expression of opinions, and entertainment. The purpose of this study is to investigate online privacy awareness of university students in terms of certain factors. The causal-comparative research design was employed for this aim. A convenience sampling strategy was used to select the participants. The participants were 552 university students enrolled in diverse programs at two public universities in Turkey. The data were collected through online privacy awareness scale, digital literacy scale, and virtual interpersonal trust scale. The data were analyzed through descriptive statistics, independent samples t-test, analysis of variance, Pearson’s correlation and regression analyses. The findings indicated that the university students’ scores were high in terms of online privacy awareness, digital literacy, and virtual interpersonal trust. The findings also showed that no difference was observed in terms of gender and whether their departments were related with information technology or not. Also, the significant positive correlations were observed among online privacy awareness, digital literacy, virtual interpersonal trust, age, duration of internet usage, and mobile device usage. However, the regression analysis revealed that digital literacy is the only factor significantly predicting online privacy awareness. The obtained findings were discussed based on the related literature.

**Keywords:** Online privacy awareness, university students, virtual interpersonal trust

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\* Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya, e-posta: tongelemel@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8478-6228>

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Amasya, e-posta: m.kara@live.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2758-2015>

## GİRİŞ

Günümüzde insanlar kolaylıkla bilgisayarlar ve mobil cihazlar ile internete gün içinde istedikleri zaman erişebilmekte ve sıklıkla kullanılmaktadırlar. Dijital teknolojilerin yaygınlaşması ile birlikte bireyler sosyal medya platformları, ticari amaçlı siteler, çevrimiçi oyunlar, kurumsal siteler vb. erişimleri kolaylaşmış, hayatlarında önemli bir yer almıştır. We Are Social ve Hootsuite'in birlikte yapmış olduğu 2019 Yılı Global Dijital Raporu verilerine göre 2019 yılında dünya nüfusunun %57'si (4.38 milyar) internet kullanmaktadır (We Are Social, 2019). Dünya nüfusunun yarısından fazlası internet erişimine sahipken, Türkiye'de bu oran TÜİK (2019) bilgi toplumu istatistiklerine göre %75.3 olarak görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de bireylerin internet kullanmaya başlama yaşı ortalama altı olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2019). Günümüzde internet, dünyanın her yerinden insanların bağlandığı, veri alışverişinin yapabildiği, insanların birbiriyle iletişim kurabildiği bir platform olarak hayatın her alanında yer edinmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmelerin hayatımızın pek çok alanda kullanılmaya başlamış ve bu gelişmelerle birlikte internetin kapsamı genişlemiştir (Korucu ve Çakır, 2015; Balay, Kaya ve Çevik, 2014). Bununla birlikte bireyin yaşamında vazgeçilmez bir yere sahip olmayı başaran İnternet, mahremiyetin korunmasının oldukça zorlaştığı bir yer haline gelmiştir (Yabancı, Figen ve Ulutaş, 2018). Bu bakımdan, çevrimiçi mahremiyet güncel bir sorun ve araştırma konusu haline gelmiştir. Yapılan pek çok güncel araştırmada, çevrimiçi mahremiyeti etkileyen faktörlerin, davranışların ve farklı sosyal ortamların incelenmesi önerilmiştir (Cho, Lee ve Chung, 2010; Davis ve James, 2012; Hofstra, Conter ve Tubergen, 2016; Jordaan ve Heerden, 2017; Boerman, Kruikemeier ve Borgesius, 2018; Cho, Sanchez ve Lim, 2015; De Wolf, 2019). Buna göre; çevrimiçi mahremiyet farkındalığını etkileyen unsurların belirlenmesi, bu farkındalığın kazandırılması açısından öncelikli bir konudur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığının çeşitli değişkenlerle açısından incelenmesidir.

### **Kavramsal Çerçeve: Bilgi Güvenliğinin İnsani Yönleri Modeli**

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesi Parsons, McCormac, Butavicius, Pattinson ve Jerram (2014) tarafından hazırlanmış olan "Bilgi Güvenliğinin İnsani Yönleri Modeli" temel alınarak hazırlanmıştır. Bilgi Güvenliği konusunda insan hatalarından kaynaklanan eksiklikler ve sorunların olduğu, bireylere ait faktörlerin bu durumu etkilediği ifade edilmiştir (Parsons vd., 2014). Parsons vd., (2014), hazırlanmış oldukları modelde kullanılan yedi odak noktasını; internet kullanımı, e-posta kullanımı, sosyal ağ sitesi kullanımı, şifre yönetimi, olay raporlama, bilgi işleme ve mobil bilişim olarak belirtmişlerdir. Parsons vd., (2014), bu modeli oluştururken bireylerle alakalı hataların olabileceği bireysel faktörleri (demografik, psikolojik faktörler ve öz yeterlik), örgütsel faktörleri (örgütsel ve güvenlik kültürü, özel norm ödülleri ve ceza) ve müdahale faktörlerini (eğitim ve deneyim) baz olarak bu başlıkları değerlendirmişler ve model içinde yer vermişlerdir. Dolayısıyla, bilgi güvenliğini etkileyen unsurlar bireysel, örgütsel ve müdahale faktörleri olarak sınıflandırılmıştır.

Parsons vd., (2014) tarafından geliştirilen model incelenmiş, çevrimiçi mahremiyet farkındalığının bilgi güvenliğinin bir boyutu olduğundan bu model kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Oluşturulan yeni modelde ilgili bireysel faktörleri (demografik, psikolojik faktörler ve öz yeterlik) ve müdahale faktörlerini (eğitim ve deneyim) ele alınmıştır.

### **Çevrimiçi Mahremiyet**

Günümüzde alışverişten bankacılığa, iletişimden kamusal faaliyetlere kadar birçok hizmetin dijital ortamlara taşınması, bireylerin bu ortamlara erişimini artırmış, bireyin kendini özgür hissettiği bu ortamlarda sınırsız paylaşımlar yapmasına ve bilgilerini sorgulamadan paylaşmasını normalleştirdiği ifade edilmektedir (Kalaman, 2017). Yaşanan teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin yaşamımızın bir parçası haline gelmesiyle sürekli çevrimiçi ulaşılabilir olma durumu mahremiyet problemini oluşturmaktadır. Bu durum birtakım ihlallere (özel hayat, özgür olma vb.) neden olabilmektedir (Karşlıoğlu, 2014). Mahremiyet kavramı zamanın etkisi, kültürel farklılıklar ve teknolojik gelişmeler gibi yenilikler sonucunda değişim göstermektedir (Acılar, Olgun ve Görür, 2015; Aslanyürek, 2016;

Barkuş ve Koç, 2019). Yaşadığımız bu dönemde bireyin var olduğu her alanda kişisel verilerinin değer kazanmasıyla son yıllarda mahremiyet giderek önem kazanmıştır (Furnell ve Phippen, 2012).

Mahremiyet kavramının her birey için aynı anlamı taşımaması, mahremiyeti içeren konuların kişi, zaman ve kültüre göre değişmesi, kavramın tanımlanmasını ve sınırlarının belirlenmesini güçleştirmektedir (Aslanyürek, 2015). Aslanyürek (2016: 14), mahremiyet kavramının en yalın tanımının “gizli olması ve gizli kalması gereken şey” şeklinde ifade etmektedir. Kara’ya (2013) göre gizlilik kavramı, dijital verilere ve bilgi teknolojileriyle ilgili sistemlere yalnızca yetkiye sahip kişi veya kuruluşların giriş yapabildiği, gizli bilgi ve verilerin yetkisi bulunmayan kişi ve kuruluşlarca ele geçirilememesi durumunu ifade etmektedir. Mahremiyet kavramı hayatımızda var olmasına karşın çoğu zaman onun için gayret göstermediğimiz, çoğu zamansa varlığından haberdar olmadığımız bir konudur (Yüksel, 2003). Mahremiyet, son yıllarda dikkat çeken bir konu olmakta ve internetinde büyümesiyle bireylerin gizliliğinin korunmasına ilişkin endişeler ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Caudill ve Murphy,2000). Aslanyürek (2016), gelişen teknolojiyle birlikte internet kullanımının da arttığını, devlet, bilgisayar korsanı ve pazarlama şirketlerinin yaptığı gizlilik ihlallerinin, güvenlik konusunda sorgulama yapılması gerçeğini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu yönüyle çevrimiçi mahremiyet, günümüzde internet kullanıcılarının en büyük tedirginlik yaşadığı konulardan bir tanesidir (Acılar, Olgun ve Görür, 2015).

Çevrimiçi mahremiyet kavramı internete bilgi toplamak, görüş bildirmek ve eğlence gibi amaçlarla bağlanan kişilerin bu süreçte bilgilerinin korunması için alınabilecek tedbirler olarak ifade edilmektedir (Strauss ve Rogerson, 2002; Wu, Lau, Atkin ve Lin, 2011). Aslanyürek (2016: 22), çevrimiçi mahremiyet kavramını “internet üzerinde bilinçli veya bilinçsiz olarak paylaşılan kişiye özel bilgilerin gizliliği ve güvenlik seviyesi ile ilgili bir kavram” olarak ifade etmektedir. İnternet üzerinde kişisel bilgilerin, başkaları tarafından çalınması gibi endişeleri ifade eden bir kavramdır (Aslanyürek, 2016). Bireyin kişisel verilerinin sadece adı, soyadı veya kimlik numarasıyla sınırlı kalmadığı; e-posta adresleri, IP (Internet Protocol) numaraları, ziyaret edilen ticari sayfalar vb. bilgileri de kapsadığı ve bu bilgilerin korunmasına son zamanlarda daha çok ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Takçı ve Canbay, 2017). Bireyin kimlik bilgileri, telefon numarası gibi bilgileri dijital ortamlarda herkesin erişimine açılmış ve büyük veri tabanlarına kaydedilmektedir (Kalaman, 2017). Verileri gizlemede artan zorluklar bireylerin zamanla bu konuyu düşünmemelerine, bıkkınlık hissetmelerine ve çevrimiçi kimliklerini korumada zorlanmalarına sebep olmaktadır (Taddicken, 2014; Choi, Park ve Jung, 2018). Bireylerin dijital ortamlarda bağımsız olduklarını düşünerek çoğu zaman mahremiyetinin bozulduğu konusunda kaygılanmamakta veya bozulduğunun farkında olamadıkları ifade edilmektedir (Kalaman,2017).

Bireyler için çevrimiçi mahremiyetlerini yönetmek ve korumak hayatlarında önemli bir yer edinmiştir (Boerman, Kruikemeier ve Zuiderveen Borgesius, 2018). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirdiği bankacılık, ticari, alışveriş, sosyal ağ erişimi vb. işlerde kişisel bilgilere erişilmesi, toplanması, dağıtımı mahremiyet sorunlarını gündeme getirmiştir (Eroğlu, 2018). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda kimliklerini istedikleri gibi oluşturma becerileri bu süreçte güven konusunu akla getirmektedir (Usta, 2012). Çevrimiçi ortamlarda mahremiyet endişeleri arttıkça güven seviyeleri de etkilenecektir. Bu durumda çevrimiçi ortamlara gizlilik ve güvene duyulan ihtiyacın belirgin olduğu ifade edilmektedir (O'Brien ve Torres, 2012). Dolayısıyla, kullanımı artan internet ortamlarına bireylerin duyduğu güven ve bu güvenin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak önemli bir araştırma problemi haline gelmiştir.

Debatin, Lovejoy, Horn ve Hughes (2009), çalışmalarında Facebook kullanıcılarının gizlilik sorunları hakkındaki farkındalıklarını ve Facebook kullanmanın yararlarını ve algılanan risklerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kullanıcılar gizlilik sorunlarını anladığını iddia etmelerine rağmen, büyük miktarda kişisel bilgi yüklediklerini bildirmişlerdir. Cho, Lee ve Chung (2010), çok uluslu internet kullanıcılarının temsili bir örneğini kullanarak çevrimiçi gizliliğe ilişkin algılarını ve davranışsal tepkilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, bu çalışma çevrimiçi gizliliğin ülkelerdeki çoğu internet kullanıcılarını etkileyen önemli bir endişe olduğunu doğrulamaktadır. Çaycı ve Karagülle (2014), Facebook kullanıcıları ile yapmış olduğu çalışmada kuşakların mahremiyet algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında Z kuşağının gerçek ve sanal dünya için mahremiyet

algılarının aynı olduğu, özel bilgilerini saklamak amacıyla sahte hesaplar açabildikleri görülmüştür. Acılar ve Mersin (2015), üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımı ile mahremiyet kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda Facebook kullanmayan öğrencilerin mahremiyet kaygılarının, kullananlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Çakır, Özüdoğru, Bozkurt ve Hava (2015), öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde gizlilik farkındalıklarını incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre gizlilik farkındalıklarının ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Agosto ve Abbas (2017), yapmış oldukları çalışmada, hem konular hakkındaki görüşlerini hem de önleyici ve risk alma davranışlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda güvenlik ve mahremiyet bilincinin gelişmesinin zaman aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

### **Çevrimiçi Mahremiyet ve Dijital Okuryazarlık**

Günlük yaşamımızda dijital medya sosyal hayatımızın merkezine yerleşmiş ve iletişimin en çok kullanılan türlerinden biri olmuştur (Türten, 2018). Dijital dünyada bireyler pek çok bilgiyle karşılaşır ve bilgini doğruluğu tam olarak güvenilir değildir (Türkoğlu ve Doğan, 2018). Bireylerin dijital bir çerçevede yer alabilme yeterliği dijital okuryazarlık olarak ifade edilmektedir (Işık, 2018). Dijital okuryazarlıkla ilgili olarak bilgiye erişmenin ve edinilen yeterliliklerin farkında olmakta önemli bir husustur (Türkoğlu ve Doğan, 2018). Gelişen teknoloji ile birlikte insanlar pek çok etkinliği ve işlerini dijital teknolojiler kullanarak gerçekleştirerek bilginin farklı boyutlara dağılımını sağlarlar (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017). Bu durumun en önemli etkilerinden biri bireylerin iletişim ve bilgi paylaşımını gerçek ortamlardan çok çevrimiçi mecralarda sağlamalarıdır (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017). Birbiriyle etkileşim halinde hızla gelişen teknoloji ve çevrimiçi ortamlar insan hayatını kolaylaştırdığı kadar, bu süreçte bizi birçok tehlikeyle karşı karşıya getirmektedir (Çetinkaya, Güldüren ve Keser, 2017; Karaarslan, Demir ve Fetah, 2016). Çevrimiçi platformlar ve yeni teknolojiler günlük hayatta pek çok şeyi etkilemiş, mahremiyette bu süreçte dijital medyadan etkilenmiştir (Türten, 2018). Dijital okuryazarlığa sahip bireyler elde ettikleri bilgiler içinde doğrusunu seçebilen, bilgiyi sentezleyip dijital ortamlarda erişime açabilen bireylerdir (Kozan, 2018). Bu açıdan, dijital okuryazarlığın çevrimiçi mahremiyeti etkileyen bireysel unsurlardan biri olduğu varsayılmıştır.

### **Çevrimiçi Mahremiyet ve Sanal Ortam Kişilerarası Güven**

Güven, “Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Güven kavramı her zaman birey ve toplum için önem taşımaktadır (Tüzün, 2007). Tüzün (2007: 94), güven kavramının “diğer taraftan beklenti ve diğer tarafa karşı savunmasız kalma isteği” tanımları üzerinde durulduğunu ifade etmiştir. Güven birey ve toplumlar için her zaman önemli bir kavram olmuştur (Tüzün, 2007). O'Brien ve Torres (2012), güven kavramının gizlilikle ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Güven ile gizlilik birbirinden ayrılmaz iki kavram olarak birey hakkında bilgiyle alakalıdır (O'Brien ve Torres, 2012; Seigneur ve Jensen, 2004). Gizlilik kavramı bireyin bilgilerini korumakla ilgiliyken, bu bilginin paylaşılması için güven var olmalıdır (O'Brien ve Torres, 2012). Bireylerin çevrimiçi ortamlarda mahremiyet endişeleri arttıkça güven seviyeleri de etkilenecektir. Bu durumda çevrimiçi ortamlara gizlilik ve güvene duyulan ihtiyacın belirgin olduğu ifade edilmektedir (O'Brien ve Torres, 2012). Yaygınlaşan internetle birlikte kullanımı artan çevrimiçi ortamlara bireylerin duyduğu güven ve bu güvenin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak gereklidir (Usta, Korkmaz ve Kurt, 2014). Hangi faktörlerin insanların çevrimiçi gizliliklerini koruyup korumadığını etkilediğinin anlaşılmasına ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde (Boerman, Kruikemeier ve Zuiderveen Borgesius, 2018), sanal ortam kişilerarası güvenin çevrimiçi mahremiyeti belirleyen bir bireysel veya psikolojik unsur olduğu varsayılmıştır.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinin ortaya konulması ve farkındalıklarındaki değişimlerin bireysel (demografik özellikleri, psikolojik özellikleri

ve yeterlikleri) ve müdahale (eğitim durumları) faktörleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Daha özel olarak, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları, Dijital Okuryazarlık ve Sanal Ortam Kişilerarası Güven düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları ile yaş arasındaki ilişki nasıldır?
4. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları ile Dijital Okuryazarlıkları ve Sanal Ortam Kişilerarası Güven ilişkisi nasıldır?
5. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları ile internet kullanım yılı arasındaki ilişki nasıldır?
6. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları ile sosyal medya kullanım yılı arasındaki ilişki nasıldır?
7. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları ile mobil cihaz yılı arasındaki ilişki nasıldır?
8. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
9. Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları okudukları bölümün bilişimle ilgili olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıkları ile dijital okuryazarlıkları ve sanal ortam kişilerarası güven arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlayan bu çalışmada nedensel karşılaştırma araştırması modeli kullanılmıştır. İnsan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve farklılıkların ortaya çıkardığı sonuçları, çalışmanın uygulandığı grup ve şartlar üzerinde bir müdahale olmadan belirlemeyi hedefleyen çalışmalara nedensel karşılaştırma araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Nedensel karşılaştırma araştırmaları araştırılan davranış değişikliğinin nedeni veya sonucu konusunda her zaman kesin sonuçlar vermese de olası nedenleri belirlemek için oldukça değerlidir (Büyüköztürk vd., 2017).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de iki devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversite isimleri U1 ve U2 olarak belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yönteminin işgücü, zaman ve para açısından araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir gruptan verileri toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2017). Bu araştırmanın çalışma grubunu U1’den 405 (%73,36) ve U2’den 147 (%26,64) öğrenim görmekte olan öğrenci olmak üzere toplamda 552 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş aralığı 18-35’dir. Araştırmanın çalışma grubunun bölüm ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin bölüm ve cinsiyete göre dağılımı

	Kadın	Erkek	Toplam	%
Türkçe Öğretmenliği	64	26	90	16.3
Sınıf Öğretmenliği	58	17	75	13.6
Okul Öncesi Öğretmenliği	52	11	63	11.4
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	20	16	36	6.5
Makine Mühendisliği	7	29	36	6.5

Edebiyat Bölümü	18	16	34	6.2
Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon	12	22	34	6.2
Elektrik Elektronik Mühendisliği	13	20	33	6.0
Tarih Bölümü	11	20	31	5.6
Bilgisayar Programcılığı	8	21	29	5.3
Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı	16	11	27	4.9
Matematik Bölümü	18	6	24	4.3
Sağlık Bilgi Sistemleri	15	7	22	4.0
Grafik Tasarım	9	9	18	3.3
Toplam	321	231	552	100

## Veri Toplama Araçları

*Demografik Bilgi Formu:* Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler bu formla toplanmıştır. Yaş, cinsiyet, bölüm, internet kullanım yılı, mobil cihaz kullanım yılı ve sosyal medya kullanım yılı ile ilgili bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır.

*Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı Ölçeği:* Korkmaz, Vergili ve Töngel (2019), tarafından geliştirilen Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık Ölçeği (ÇMFÖ) 17 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Dikkat”, “Güvenlik” ve “İletişim ve Paylaşım” isimlerinde 3 faktör altında yer almaktadır. Faktör analizi ve ayırt edicilik teknikleri ile ölçeğin geçerlilik analizleri yapılmıştır. Toplanan veriler sonucunda KMO değeri .826 ve Bartlett değeri  $\chi^2 = 6742,313$ ;  $sd=1176$  ( $p=.000$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin yer alan maddelerin madde yüklerinin .511 ile .784 arasında olduğu maddeler ile faktörlerin varyansını %47,709’unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyelik değerleri  $\chi^2(sd=108, N=514) = 343.186$ ,  $\chi^2/sd = 3,178$ ;  $p<.001$ , RMSEA= .065, S-RMR= .064, GFI= .929, AGFI= .900, CFI= .903, NFI= .866 ve IFI= .904 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini incelemek amacıyla %27’lik alt ve üst gruplar incelenmiş, 17 maddenin ayırt edicilik değerleri 7,371 ile 16,813 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinin ayırt edicilik değeri 43,386 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .794; Eş Yarılar Korelasyonu .630; Guttman Split-Half değeri .769; Sperman Brown değeri .773 olarak bulunmuştur. Kararlılık analizi için test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmış ve maddelerin korelasyon katsayıları .421 ile .871 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin anlamlı ve pozitif olduğuna, bunun sonucunda ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Sanal Ortam Kişiler Arası Güven Ölçeği:* Usta (2012) tarafından geliştirilen ölçek 20 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “Sanal Dürüstlük”, “Sanal Olumsuzluk” ve “Sanal Güvensizlik” isimlerinde 3 faktör altında yer almaktadır. SOKGÖ’nin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle KMO ve Bartlett değerlerine bakılmıştır. 20 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,810; Bartlett Testi değerlerinin  $\chi^2=2513,707$ ;  $sd=210$ ;  $p<.001$  olduğu bulunmuştur. Ölçeğin yer alan maddelerin madde yüklerinin .485 ile .876 arasında olduğu maddeler ile faktörlerin varyansını % 48,752 ‘sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri .696 ile .776; Eş Yarılar Korelasyonu .486 ile .574; Guttman Split-Half değeri .629 ile .722; Sperman Brown değeri .702 ile .807 arasında değişmektedir.

*Dijital Okuryazarlık Ölçeği:* Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından geliştirilen ölçek 10 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. 10 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,90; Bartlett Testi değerlerinin  $\chi^2=3383$ ;  $p<.001$  olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yer alan maddelerin madde yüklerinin .46 ile .74 arasında olduğu maddeler ile faktörün varyansını %40’ını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri U1 ve U2’de öğrenim gören üniversite öğrencilerine ulaşılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan ölçekler farklı bölümlere uygulanmıştır. Bu bölümlerde derse girmekte olan öğretmenler ile uygun ders ve saatler belirlenmiştir. Ölçekler uygulanmaya başlamadan önce öğrencilere yapılan araştırmanın amacı açıklanmış. Öğrencilerden gelen sorular ölçeklere yanıt verdikleri süre zarfında cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bu şekilde toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci toplamda üç hafta sürmüştür.

Araştırmaya başlanmadan önce U1’de yer alan sosyal bilimler etik kurulu tarafından araştırmanın etik yönden uygun olduğuna dair 16.03.2020 tarihinde E.7464 sayılı yazı ile onay alınmıştır. Ayrıca hem U1 hem de U2 yönetiminden araştırmanın yapılması için resmi izin alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri “Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı”, “Dijital Okuryazarlık” ve “Sanal Ortam Kişiler Arası Güven” ölçekleri ile toplanmıştır. Veri analizinden önce verilerin normal dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov (K-S) analizi yapılmış, ölçme araçlarının p anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu görülmüştür. Bunun ardından Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiş, Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu görülmüş ve veri setinin dağılımı normal olarak kabul edilmiştir (Tabachnick and Fidell, 2013). Bu çerçevede toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak; öncelikle ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanması gibi betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bağımsız gruplu t-testi, Pearson korelasyonu ve regresyon analizleriyle araştırmanın çıkarımsal bulguları elde edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

### Betimsel Bulgular

Üniversite öğrencilerinin genel olarak çevrimiçi mahremiyet farkındalık, dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güven düzeylerine ilişkin analiz sonuçları tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık, dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güven düzeyleri

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı		2.82	5.00	4.03	.48
Dijital Okuryazarlık	552	2.10	5.00	3.70	.59
Sanal Ortam Kişiler Arası Güven		2.35	4.35	3.35	.39

Tablo 2’ye baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık düzeyleri incelendiğinde ortalamanın 4.03 olduğu görülmektedir. En düşük puan 2.82 ve en yüksek puan 5 olduğu görülmektedir. En yüksek puan, en düşük puan ve ortalama değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde ortalamanın 3.70 olduğu görülmektedir. En düşük puan 2.10 ve en yüksek puan 5 olduğu görülmektedir. En yüksek puan, en düşük puan ve ortalama değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin Sanal Ortam Kişiler Arası Güven düzeyleri incelendiğinde ortalamanın 3.35 olduğu görülmektedir. En düşük puan 2.35 ve en yüksek puan 4.35 olduğu görülmektedir. En yüksek puan, en düşük puan ve ortalama değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin sanal ortam kişiler arası güven düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

## Çıkarımsal Bulgular

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te özetlenmektedir.

**Tablo 3.** Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeyleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	Kadın	321	4.05	.44	443.930	1.36	.17
	Erkek	231	3.99	.52			

Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde, kadın üniversite öğrencilerinin ( $\bar{X}= 4.05$ ,  $SS=.44$ ) erkek üniversite öğrencilerine ( $\bar{X}= 3.99$ ,  $SS=.52$ ) göre ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kadın üniversite öğrencilerinin ortalamaları yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t(443,930) = 1.36$ ;  $p>.05$ ). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile yaş arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 4'de özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve yaş arasındaki ilişki

		Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	Yaş
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	r	1	.092*
	p		.032
	N	552	542

Tablo 4'e baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.092$ ;  $p<.05$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin yaş düzeyi arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının da yükseldiği söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güven arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güven arasında ilişki

		Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	Dijital Okuryazarlık	Sanal Ortam Kişiler Arası Güven
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	r	1		
	p			
	N	552		
Dijital Okuryazarlık	r	.307**	1	
	p	.000		
	N	552	552	
Sanal Ortam Kişiler Arası Güven	r	.084*	.184**	1
	p	.049	.000	
	N	552	552	552

Tablo 5'e baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r=.307$ ;  $p<.01$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça çevrimiçi



mahremiyet farkındalıklarının da yükseldiği söylenebilir. Tablo 5'e baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve sanal ortam kişiler arası güven düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r=.084$ ;  $p<.05$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin sanal ortam kişilerarası güven düzeyleri arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının da yükseldiği söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile internet kullanım yılı, sosyal medya kullanım yılı ve mobil cihaz kullanım yılı arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ile internet kullanım yılı, sosyal medya kullanım yılı ve mobil cihaz kullanım yılı arasında ilişki

		Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	İnternet Kullanım Yılı	Sosyal Medya Kullanım Yılı	Mobil Cihaz Kullanım Yılı
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	<i>r</i>	1			
	<i>p</i>				
	N	552			
İnternet Kullanım Yılı	<i>r</i>	.118**	1		
	<i>p</i>	.006			
	N	552	552		
Sosyal Medya Kullanım Yılı	<i>r</i>	.050	.560**	1	
	<i>p</i>	.248	.000		
	N	547	547	547	
Mobil Cihaz Kullanım Yılı	<i>r</i>	.091*	.532**	.533**	1
	<i>p</i>	.032	.000	.000	
	N	552	552	547	552

Tablo 6'ya baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve internet kullanım yılı arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r=.118$ ;  $p<.01$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin internet kullanım yılı arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının da yükseldiği söylenebilir. Tablo 6'ya baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve sosyal medya kullanım yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ( $r=.050$ ;  $p>.05$ ). Tablo 6'ya baktığımız zaman üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve mobil cihaz kullanım yılı arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ( $r=.091$ ;  $p<.05$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin mobil cihaz kullanım yılı arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının da yükseldiği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinde eğitim aldıkları bölümün bilişimle ilgili olup olmaması açısından farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 7'de özetlenmiştir. Bilişimle ilgili bölümler; müfredatında yoğun olarak bilişim teknolojileri ile ilgili dersler bulunan bölümlerdir: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Grafik Tasarım, Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon, Makine Mühendisliği, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Bilgisayar Programcılığı ve Sağlık Bilgi Sistemleri. Bunlar dışındaki bölümler ise bilişimle ilgili olmayan bölümler olarak gruplandırılmıştır.

**Tablo 7.** Bölümün bilgisayarla ilgili olup olmamasına göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeyleri

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığı	Bilişimle ilgili bölümler	235	4.04	.50	550	.53	.60
	Bilgisayarla ilgili olmayan bölümler	317	4.02	.46			

Tablo 7'de üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalık düzeylerinin, eğitim aldıkları bölümün bilişimle ilgili olup olmaması açısından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Eğitim aldıkları bölüm bilişimle ilgili üniversite öğrencilerinin ( $\bar{X}= 4.04$ ,  $SS=.50$ ) eğitim aldıkları bölüm

bilişimle ilgili olmayan üniversite öğrencilerine ( $\bar{X}= 4.02$ ,  $SS=.47$ ) göre ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre eğitim aldıkları bölüm bilgisayarla ilgili olan üniversite öğrencilerinin ortalamaları yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t(550) = .65$ ;  $p>.05$ ).

Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları, yaş, bölüm, internet kullanım yılı, mobil cihaz kullanım yılı, dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güvenleri tarafından yordanmakta olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 8’de özetlenmektedir.

**Tablo 8.** Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının çeşitli değişkenler tarafından yordama durumu

Model	Sabit	Std. Hata	<i>t</i>	<i>p</i>	İlişki	
					İkili	Kısmi
Sabit	2.852	.29	9.99	.00		
Yaş	.015	.01	1.41	.16	.06	.05
Bölüm	-.009	.00	-2.02	.04	-.09	-.08
İnternet Kullanım Yılı	.002	.00	.28	.78	.01	.01
Mobil Cihaz Kullanım Yılı	-.006	.00	-.60	.55	-.03	-.02
Dijital Okuryazarlık	.234	.03	6.55	.00	.27	.27
Sanal Ortam Kişiler Arası Güven	.021	.05	.41	.68	.02	.02

Üniversite öğrencilerinin Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalıkları, yaş, bölüm, internet kullanım yılı, mobil cihaz kullanım yılı, dijital okuryazarlık ve sanal ortam kişiler arası güvenleri ile beraber toplam varyansın %8’i oranında etkilediği(yordadığı) görülmektedir. Çevrimiçi Mahremiyet Farkındalığını, Dijital Okuryazarlığın diğerlerine göre daha fazla yordadığı görülmektedir ( $p<.001$ ,  $R^2=.087$ ). Bu sonuca göre, araştırma kapsamında incelenen bireysel ve müdahale değişkenleri içinde çevrimiçi mahremiyeti anlamlı olarak yordayan tek değişken dijital okuryazarlıktır.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, öncelikle üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında bu konuda benzer ve farklı sonuçlar yer almaktadır. Örneğin, Kalamani (2017), üniversite ve üstü düzeyde eğitim alan öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde eğitim alan öğrencilere göre mahremiyetlerini daha az paylaştıklarını ifade etmiştir. Bu bulguya benzer şekilde, Korkmaz vd., (2019), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık, Saeri, Ogilvie, Macchia, Smith ve Louis (2014), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi gizliliklerini korumaya yönelik olumlu tutumları olmasına rağmen gizlilikleri konusunda açıklar bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Boerman vd., (2018), bireylerin çevrimiçi ortamlarda gizliliklerini koruyamadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında buluna bu farklı sonuçlar, çevrimiçi mahremiyeti etkileyen diğer bireysel ve çevresel unsurlarında incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

İkinci olarak, üniversite öğrencilerini dijital okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017), yapmış oldukları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Kozan (2018), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencilerini sanal ortam kişiler arası güven düzeylerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak, Usta (2013), bireylerin sanal ortamlarda kişiler arası güvenlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Usta, Korkmaz ve Kurt (2014), yapmış oldukları çalışma sonucunda bireylerin sanal ortam kişiler arası güven düzeylerinin düşük olduğunu ve bireylerin bu ortamlarda birbirlerine güvenmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların örneklem grubuna göre, mevcut çalışmanın örneklem grubu daha heterojendir. Buna rağmen,

çevrimiçi mahremiyet, dijital okuryazarlık ve kişilerarası güven açısından ilgili çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıkları demografik bir unsur olan cinsiyet ve müdahale unsuru olan eğitim alınan alan (bilisimle ilgili olan ve olmayan bölümler) bakımından farklılık göstermemektedir. Bu çalışmadan farklı olarak, Korkmaz vd., (2019), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının cinsiyet açısından farklılaştığını ve kadın üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer çalışmalarda da, çevrimiçi mahremiyet farkındalığının cinsiyet açısından farklılaştığı görülmektedir (Acılar ve Mersin, 2015; Cho vd., 2015; Korucu ve Gürkez, 2019; Lankton, McKnight ve Tripp, 2017). Benzer şekilde, çevrimiçi mahremiyet farkındalığı eğitim alınan bölümün bilisimle ilgili olup olmamasına göre farklılaşmamıştır. Benzer bir çalışmada, Korkmaz vd., (2019) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının eğitim gördükleri bölüm açısından farklılaştığını ifade etmişlerdir. Cinsiyet ve bölüme göre; önceki çalışmalardan farklı sonuçlar bulunmasının nedeni örneklemin ulaşılabilir örnekleme ile yapılmış olması olabilir. Bu yüzden, evreni temsil oranı daha yüksek katılımcılarla ve katılımcı sayısı daha yüksek olan devam çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Mevcut araştırma, aynı zamanda ilişki bulgular da sunmaktadır. Üniversite öğrencilerin çevrimiçi mahremiyet farkındalıkları ile yaşları, internet ve mobil cihaz kullanım yılları arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak, sosyal medya kullanım yılları ile çevrimiçi mahremiyet farkındalıkları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Yaş, internet ve mobil cihaz kullanım yılıyla ilgili ilişkiler ilgili çalışmalarla tutarlı sonuçlar vermektedir. Örneğin, De Wolf (2019), üniversite öğrencilerinin yaş değişkenleri ile çevrimiçi gizlilik yönetimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Diğer çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi gizlilik kaygılarının yaş faktörü açısından değiştiği ifade edilmiştir (Lankton, McKnight ve Tripp, 2017; Cho, Sanchez ve Lim, 2015). İnternet ve mobil cihaz kullanımı ile ilgili de alanyazında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Korucu ve Gürkez (2019), öğretmen adaylarının çevrimiçi mahremiyet farkındalığının mobil cihaz kullanım süresi açısından farklılaşırken, internet kullanım süresi açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal medya kullanım yılı ve çevrimiçi mahremiyetle ilgili alanyazında çeşitli bulgular mevcuttur. Örneğin, Korkmaz vd., (2019), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının günlük sosyal medya süreleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken, Oz (2014), Facebook'ta geçirilen sürenin bireylerin çevrimiçi mahremiyetlerine dikkat etmelerini etkilediği sonucuna varmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, yaşın ve yaşla birlikte internet ve mobil cihaz kullanımında deneyim arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalığının da artabileceğini göstermektedir. Ancak, yapılan regresyon analizi çevrimiçi mahremiyet farkındalığını yordayan tek unsurun dijital okuryazarlık olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Büchi, Just ve Latzer (2016), internet kullanıcılarının çevrimiçi gizlilik davranışlarının internet becerilerinden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden, öğrencilerin internet ve mobil cihaz kullanım yılı ile birlikte dijital okuryazarlıklarının da arttığı ve çevrimiçi mahremiyet farkındalığını esas olarak dijital okuryazarlığın belirlediği söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalığı ve sanal ortam kişiler arası güvenleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, regresyon analizi sonucunda sanal ortam kişilerarası güvenin çevrimiçi mahremiyet farkındalığını yordamadığı görülmüştür. Her ne kadar ilgili alanyazında güven ve gizlilik kavramlarının ilişkili olduğu ifade edilmiş olsa da (O'Brien ve Torres, 2012; Seigneur ve Jensen, 2004, mevcut çalışmada bu ilişkinin anlamlı ve zayıf olduğu ve çevrimiçi mahremiyet farkındalığını yordayacak düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırma üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının bireysel ve müdahale faktörleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarından biri öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ve internet kullanım yılı arttıkça çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının yükseldiği bulgusudur. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını arttırmak için dersler ve etkinlikler artırılabilir. Bununla birlikte internet kullanımına yönelik eğitimler, ders içerikleri düzenlenebilir. Kavramsal çerçeve olarak kullanılan bilgi güvenliğinin insani yönleri modeline göre

sadece bireysel ve müdahale faktörleri dâhil edilmiş, organizasyonel faktörler ise dahil edilmemiştir. Bu açıdan, organizasyonel faktörleri de içeren (örn. Üniversitelerin bilgi güvenliği politikaları, farkındalık etkinlikleri vb.) devam çalışmaları yapılması önerilebilir. Ayrıca, gelecek çalışmalar da eğitim programları veya üniversite düzeyindeki dersler kapsamında yapılan etkinlikler gibi müdahalelerin çevrimiçi farkındalığa etkisini incelenebilir.

### Ek Bilgi

Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

### KAYNAKLAR

- Acılar, A., & Mersin, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin Facebook kullanımı ile mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 103-114.
- Acılar, A., Olgun, H., & Görür, A. (2015). Kamu çalışanlarının internet’te mahremiyet kaygısı: Bursa ilinde bir çalışma. *İşletme ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 334-347.
- Agosto, D. E., & Abbas, J. (2017). “Don’t be dumb—that’s the rule I try to live by”: A closer look at older teens’ online privacy and safety attitudes. *New Media & Society*, 19(3), 347-365.
- Aslanyürek, M. (2015). *İnternet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik alanlarında yaşanan sorunlar: İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 80-106.
- Balay, R., Kaya, A., & Çevik, M. N. (2014). Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16-31.
- Barkuş, F. & Koç, M. (2019). Dijital mahremiyet kavramı ve ilgili çalışmalar üzerine bir derleme. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 35-44.
- Boerman, S. C., Kruikemeier, S., & Zuiderveen Borgesius, F. J. (2018). Exploring motivations for online privacy protection behavior: Insights from panel data. *Communication Research*, 1-25.
- Büchi, M., Just, N., & Latzer, M. (2017). Caring is not enough: The importance of internet skills for online privacy protection. *Information, Communication & Society*, 20(8), 1261-1278.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem: Ankara.
- Caudill, E. M., & Murphy, P. E. (2000). Consumer online privacy: Legal and ethical issues. *Journal of Public Policy & Marketing*, 19(1), 7-19.
- Cho, H., Lee, J. S., & Chung, S. (2010). Optimistic bias about online privacy risks: Testing the moderating effects of perceived controllability and prior experience. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 987-995.
- Cho, H., Rivera-Sánchez, M., & Lim, S. S. (2009). A multinational study on online privacy: Global concerns and local responses. *New media & society*, 11(3), 395-416.
- Choi, H., Park, J., & Jung, Y. (2018). The role of privacy fatigue in online privacy behavior. *Computers in Human Behavior*, 81, 42-51.
- Çakır, H., Özüdoğru, G., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde gizlilik farkındalıklarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 235-249.
- Çaycı, B., & Karagülle, A. E. (2014). X kuşağından Z kuşağına değişen mahremiyet algısı. *International Trends and Issues in Communication & Media Conference* içinde (190-196 ss.).
- Çetinkaya, L., Güldüren, C., & Keser, H. (2017). Öğretmenler için bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 33-52.
- Davis, K., & James, C. (2013). Tweens' conceptions of privacy online: Implications for educators. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 4-25.
- De Wolf, R. (2019). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New Media & Society*, 22(6), 1058-1075.

- Eroğlu, Ş. (2018). Dijital yaşamda mahremiyet (gizlilik) kavramı ve kişisel veriler: Hacettepe üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin mahremiyet ve kişisel veri algılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(2), 130-153.
- Furnell, S., & Phippen, A. (2012). Online privacy: A matter of policy. *Computer Fraud & Security*, 2012(8), 12-18.
- Hofstra, B., Corten, R., & van Tubergen, F. (2016). Understanding the privacy behavior of adolescents on Facebook: The role of peers, popularity and trust. *Computers in Human Behavior*, 60, 611-621.
- Işık, T. (2018). Dijital bir iletişim kanalı olarak sosyal medya. S. Gezgin (Ed.), *Dijital çağda iletişim içinde* (137-156 ss.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Jordaan, Y., & Van Heerden, G. (2017). Online privacy-related predictors of facebook usage intensity. *Computers in Human Behavior*, 70, 90-96.
- Kalaman, S.(2017). Yeni medya ve mahremiyetin dönüşümü: Facebook Türkiye örneği. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 1-19.
- Kara, M. (2013). *Siber Saldırıları – Siber Savaşlar ve Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaarslan, E., Demir, M., & Fetah, V. (2016). *Akıllı telefonlarda gizlilik ve mahremiyet: Durum saptaması ve öneriler*. 18. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın.
- Karşlıoğlu, F. (2014). *Siber gözetim: Toplumsal denetim aracı olarak internetin dönüşümü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, K., Vergili, M., & Töngel, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu, Samsun.
- Korucu, A. T., & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 221-254.
- Korucu, A. T., & Gürkez, Ş. (2019). An analysis of online privacy concerns of teacher candidates. *Participatory Educational Research*, 6(2), 15-25.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Lankton, N. K., McKnight, D. H., & Tripp, J. F. (2017). Facebook privacy management strategies: A cluster analysis of user privacy behaviors. *Computers in Human Behavior*, 76, 149-163.
- O'Brien, D., & Torres, A. M. (2012). Social networking and online privacy: Facebook users' perceptions. *Irish Journal of Management*, 31(2), 63-97.
- Oz, M. (2014). Sosyal medya kullanımı ve mahremiyet algısı: Facebook kullanıcılarının mahremiyet endişeleri ve farkındalıkları. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 9(35), 6245-6254.
- Saeri, A. K., Ogilvie, C., La Macchia, S. T., Smith, J. R., & Louis, W. R. (2014). Predicting Facebook users' online privacy protection: Risk, trust, norm focus theory, and the theory of planned behavior. *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 352-369.
- Seigneur J. M. & Jensen C.D. (2004). Trading Privacy for Trust. C. Jensen, S. Poslad, & T. Dimitrakos (ed.). *Trust Management (Lecture Notes in Computer Science, vol 2995)* içinde (93-107 ss.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Strauss, J., & Rogerson, K. S. (2002). Policies for online privacy in the United States and the European Union. *Telematics and Informatics*, 19(2), 173-192.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taddicken, M. (2014). The 'privacy paradox'in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 248-273.
- Takçı, H., & Canbay, P. (2017). Kişisel verilerin korunmasında öznitelik tabanlı gizlilik etki değerlendirmesi yöntemi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 32(4). 1301-1310.
- TÜİK (2019). *Bilgi toplumu istatistikleri*. <http://www.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Türkoğlu, H. S., & Doğan, B. Ö. (2018). Sosyal medya üzerinden okurun değişimi ve bilgi güvenirliliği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 371-385.

- Türten, E. (2018). Yüksek lisans öğrencilerinin sosyal medyada mahremiyet algısı: Gümüşhane Üniversitesi iletişim fakültesi örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 143-162.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Usta, E. (2012). Virtual environment interpersonal trust scale: Validity and reliability study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 393-402.
- Usta, E. (2013). Analysis of the reliability of individuals in virtual media in terms of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 650-654.
- Usta, E. (2015). Sanal ortamlarda bireylerin güvenirliliğinin, internet bağımlılık durumlarına göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 107-125.
- Usta, E., Korkmaz, Ö., & Kurt, I. (2014). The examination of individuals' virtual loneliness states in Internet addiction and virtual environments in terms of inter-personal trust levels. *Computers in Human Behavior*, 36, 214-224.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 12, 19-29.
- We Are Social (2019). Digital 2019: Global internet use accelerates <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> adresinden alınmıştır.
- Wu, Y., Lau, T., Atkin, D. J., & Lin, C. A. (2011). A comparative study of online privacy regulations in the US and China. *Telecommunications Policy*, 35(7), 603-616.
- Yabancı, C., Figen, A., & Ulutaş, E. (2018). Çevrimiçi mahremiyet kaygısı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 54, 191-218.
- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkına ve bireysel özgürlüklere felsefi yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(1), 275-298.

### Extended Abstract

The desire to be continuously available online has caused the problem of online privacy as a result of the widespread use of the internet and its common integration into daily life. Online privacy could be stated as precautions to protect the information of the people who connect the internet for such aims as information search, expression of opinions, and entertainment. The purpose of this study is to investigate the online privacy awareness of university students in terms of certain factors. The conceptual framework of the current study is the human aspects of the information security model. The model includes three factors, which influence information security: Demographic factors, organizational factors, and intervention factors. As the participants of this study are university students, the organizational factors were not included within the scope of the study. The demographic factors included age, gender, digital literacy, and virtual interpersonal trust. The intervention factors included experience on the internet, mobile devices, and social media usage and education. Based on the relevant literature and the human aspects of the information security model, the current study aimed to investigate university students' online privacy awareness in terms of demographic and intervention factors. The causal-comparative research design was employed for this purpose. In other words, the data were collected without implementing any intervention. The convenience sampling strategy was used to select the participants, who were available for the researchers. The participants were 552 university students enrolled in diverse programs at two public universities in Turkey. The participants were students enrolled in 14 undergraduate programs from diverse faculties and schools. The data were collected through an online privacy awareness scale, digital literacy scale, and virtual interpersonal trust scale as well as a demographic information form. The data were analyzed through descriptive statistics such as mean and standard deviations, independent samples t-test, analysis of variance, Pearson's correlation, and regression analyses. The data collection procedure started with the approval from the ethical committee on social sciences within a university, where the data were collected. Then, permission for the data collection was obtained from the administration of the two public universities. The data were collected in the spring semester of 2021 with paper and pencil. The obtained findings firstly indicated that participant university students have a high level of online

privacy awareness. Their digital literacy and virtual interpersonal trust scores were also high, but lower than their online privacy awareness. The findings obtained from the inferential statistical analyses showed firstly that the university students' online privacy awareness does not significantly vary in terms of their gender and whether their department is a department related to information technology or not. Secondly, there was a positive and medium correlation between online privacy awareness and digital literacy. The correlations between online privacy awareness and age and virtual interpersonal trust were positive and significant, but weak. In terms of their experience on the internet and mobile device use, there were significant correlations among the online privacy awareness and other variables. However, the correlation between social media usage duration and online privacy awareness is not statistically significant. Finally, regression analysis was conducted by including age, department, experience on the internet and mobile device usage, digital literacy, and virtual interpersonal trust as the predictor variables. The findings obtained from the regression analysis indicated that digital literacy is the only factor that significantly predicts university students' online privacy awareness. The current study revealed both consistent inconsistent findings with the relevant literature on online privacy awareness. Firstly, as consistent with the prior studies, university students' online privacy awareness was at a high level. In addition, significant and positive correlations were revealed among online privacy awareness, digital literacy, virtual interpersonal trust, age, and experience on the internet and mobile device usage. However, as inconsistent with the previous studies, their awareness does not significantly change in terms of their gender and whether their department is related to information technology and is not significantly correlated with social media user experience. The findings gathered from the regression analysis implied that digital literacy is the only factor that predicts university students' online privacy awareness. For this reason, it could be argued that the digital literacy of university students is required to be improved to improve their online privacy awareness. This could also enable information security from human aspects. The findings found as inconsistent with the relevant literature suggest further studies on the factors that influence university students' online privacy awareness. Besides, organizational factors proposed in the human aspects of the information security model could be included in future studies. Future studies might also investigate the effect of the interventions conducted within the programs or courses in undergraduate education on their online privacy awareness.





## ROBOTİK KODLAMA UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUMLARINA VE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME BECERİSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGILARINA ETKİSİ

Mehmet RAMAZANOĞLU\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma tek gruplu öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Siirt il sınırları içerisinde bulunan bir meslek ve teknik lisesinin bilişim teknolojileri bölümünün 11. sınıf eğitimine devam eden gönüllü 63 öğrenci oluşturmaktadır. Robotik uygulamaların eğitimi, robotik eğitim sertifikası olan bir eğitmen tarafından verilmiştir. Çalışma 10 haftalık toplam 30 saat eğitim süresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için "bilgisayara yönelik tutum ölçeği" ve "bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada deney öncesi ve deney sonrası uygulanan ölçekler SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden analizler parametrik test teknikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarındaki kaygıların azaldığı, bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarının yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda robotik kodlama uygulamalarının yaygınlaştırarak farklı öğretim programlarında kullanılması, uygulamalı hizmetçi eğitimler verilmesi ve disiplinler arası deneysel araştırmaların artırılması önerilmektedir. Araştırma, Siirt Üniversitesi etik kurulu biriminin 2020-1811 tarih ve sayı kararıyla araştırma etiği bakımından uygun bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Robotik kodlama, bilgisayara yönelik tutum, bilgi işlemsel düşünme, blok kodlama

## THE EFFECT OF ROBOTIC CODING APPLICATIONS ON ATTITUDES OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS COMPUTERS AND THEIR PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY REGARDING COMPUTATIONAL THINKING SKILLS

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of robotic coding applications on attitudes of secondary school students towards computers and their perceptions of self-efficacy regarding computational thinking skills. The study was conducted with single group pretest-posttest semi-experimental model without the control group. The study group of the research consists of 63 volunteer students who are receiving education in 11th grade in the department of information technologies of a vocational and technical high school in the province of Siirt which is located in the South-eastern Anatolia Region. Education regarding the robotic applications was given by an instructor who has a robotic education certificate. The study was conducted within 30 course hours for 10 weeks. "Attitude towards computer scale" and "self-efficacy perception scale for computational thinking skills" were used in order to collect research data. In the study, the scales applied before and after the experiment were analysed through using SPSS 21 program. Since the research data were determined to show normal distribution, the analyses were carried out with parametric test techniques. In the study, it was concluded that the anxiety of secondary school students regarding their attitudes towards computer decreased and their self-efficacy perceptions related to computational thinking skills increased with robotic coding applications. In line with the results obtained, it was suggested that the robotic coding practices should be generalized and used in different teaching programs, applied in-service trainings should be provided and interdisciplinary experimental research should be increased.

**Keywords:** Robotic coding, attitude towards computer, thinking skill, block coding

\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Siirt, memedmustafa@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6860-0895>

## GİRİŞ

Çağımızda teknoloji kullanımı hızlı bir biçimde farklılaşmakta ve teknolojik ürünler ile paralel şekilde kullanım şekillerinin eğitim öğretimdeki etkisi de artış göstermektedir. Eğitim öğretimde teknolojinin kullanımının eğitim öğretim seviyesini arttırmasının yanı sıra bir başka faydası da teknolojiyi tanımış ve kullanmış nesillerin büyümesine ve artmasına destekte bulunmasıdır. Eğitim hedeflerinden biri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda insan yetiştirmek olduğuna göre; bilgi çağının nitelikleri göz önünde bulundurularak öğrencileri geleceğe hazırlama mecburiyeti ortaya çıkmıştır (Şimşek 2002). Günümüz şartlarında eğitim gören insanların bilgilere erişimi, bilgiyi düzenlemesi, analiz etmesi, değerlendirmesi, sunması ve iletişim kurma özellikleri kazandıracak şekilde verilmesi gereklidir (Odabaşı, 2010 ve Akkoyunlu, 2008). Yaşamımızın neredeyse her alanına etki eden teknolojilerin bireyler üzerindeki en önemli etkisi şüphesiz bireylerin bazı becerilere sahip olmasını zorunlu kılmasıdır. 21. yüzyıl özellikleri olarak ifade edilen bu becerilerin kazanılması insanların hayatlarında karşı karşıya gelecekleri problemlerin üstesinden gelmesi açısından önem taşımaktadır (Yıldız, Çiftçi ve Karal, 2017).

Bu durumun sağlanmasında da bilgisayarların eğitim ortamlarında kullanılması önemli olduğu görülmektedir. Bilgisayarların eğitim materyali olarak kullanımıyla bireylerin bilgisayara yönelik tutumları da değerlendirilmeye başlamıştır. Bilgisayara yönelik fikirler öğrenme aşamasında aktif teknoloji kullanımıyla da olumlu doğrultuda görünmektedir (Yıldırım, 2000). Bireylerin bilgisayara yönelik olumlu veya olumsuz fikirlerinin, belirlenen hedeflere ulaşma açısından değerli bir durum olması farklı çalışmalarda da belirtilmiştir (Meelissen ve Drent, 2008; Teo, 2008). Diğer taraftan, bireyin sahip olduğu bilişim öz-yeterlik inancı bilgisayar kullanımını etkileyebilmektedir (Işıksal ve Aşkar 2003). Öz-yeterlik, “istenilen görevi yerine getirme kapasitesine ilişkin bireylerin inancıdır” (Bandura 1994). Bilişim öz-yeterliliği ise “bilgisayar kullanma kapasitesine ilişkin bireylerin inancıdır” (Compeau ve Higgins 1995). Öz-yeterliliği pozitif bireylerin bilgisayarla ilgili aktivitelere katılımında diğerlerine oranla daha hevesli oldukları ve bu tip aktivitelerden beklentilerinin daha çok olduğu anlaşılmaktadır (Aşkar ve Umay 2001). Bu bireylerin düşünme biçimlerinin birleşmesiyle bilgisayarla ilgili aktivitelerde problem çözme süreçleri güçlenmektedir (ISTE, 2015).

Problem çözüme süreci, algoritmanın kullanıldığı düşünce sürecidir (Aho, 2012). Öte yandan problem çözüme amacıyla kullanılan terimlerden birisi de bilgi işlemsel düşünmedir (Wing, 2006). Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayar biliminin esas bileşenlerinden yararlanarak sorunlarla başa çıkma, dizayn etme ve bireylerin hareketlerini anlamının yöntemidir (Wing, 2006). Bu tanımlardan yola çıkarak bilgi işlemsel düşünme, bilişimsel fikir üretme, teknoloji ile fikir birliğini kuvvetlendiren bir sorun çözme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Alanyazında bulunan tanımlamaların yoğun bir bölümünde bilgi işlemsel düşünmenin bir problem çözme becerisi anlamında belirtildiği göze çarpmaktadır. Ancak bilgi işlemsel düşünme becerisi, problem çözme becerisinin yeni adı olarak akıllara kazınması doğru olmayacaktır; sebebi ise söz konusu becerilerin problem çözme becerisinin yanı sıra eleştirel düşünme (Halpern, 1996; ISTE, 2015), yaratıcılık (Aksoy, 2004; ISTE, 2015), soyut düşünme ve algoritmik düşünme (Ross, 1998; Brown, 2015; ISTE, 2015) becerilerini de kapsamaktadır (Wing, 2008; Lye ve Koh, 2014). Bu becerilerin kazanılması bireylerin bilişimsel fikir edinme kabiliyetlerini alışkanlık haline getirmektedir. Günümüzde özellikle bilişim teknoloji alanında uygulanan blok kodlama ve robotik kodlama etkinlikleri önemli denilebilecek bilgisayar aktiviteleri olarak dikkat çekmektedir.

Literatürdeki kodlama uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, kodlama uygulamalarının eğitim programlarında yürütülmesinin yanı sıra, öğrencilerin, karşılaştıkları problemleri çözme (Yeh, Xie ve Ke, 2011; Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017; Rowe, Asbell-Clarke, Cunningham ve Gasca, 2017; Kırkan, 2018; Şahin ve Arslan Namlı, 2017), yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme (Monroy-Hernández ve Resnick, 2008; Baz, 2018; Yağcı, 2019; Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017; Ling, Saibin, Naharu, Labadin, ve Aziz, 2018; Proctor ve Blikstein, 2018, Kırkan, 2018), mantıksal düşünme (Anistyasari ve Kurniawan, 2018; Ling vd., 2018), derse katılım ve motivasyon (Fidan, 2018), programlamaya yönelik öz-yeterlilik algıları (Kasalak, 2017; Korucu ve Taşdöndüren, 2019), bilgi işlemsel düşünme (Alsancak Sırakaya, 2019; Oluk, Korkmaz ve Oluk, 2018; Yıldız, Çiftçi ve Karal, 2017), mesleki alan katkı (Ceylan ve Gündoğdu,

2018) ve robotiğe yönelik tutumları (Korucu ve Taşdöndüren, 2019) gibi bir çok becerisini olumlu etkilemektedir. İncelenen araştırmalarda kodlama uygulamaların öğrencilerinin birçok becerisine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Kodlama uygulamaları öğrencilerin; problem çözme, yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, derse katılma, bilgi işlemsel düşünme ve mesleki alan becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkılarına olduğu ifade edilebilir. Ancak, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik özyeterlilik algılarına etkisi bilinmemektedir. Oysa öğrencilerin eğitim sisteminde başarılı kabul edilmesi için sadece akademik problemleri çözmesi değil, asıl günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilmesi ve özyeterliliklerinin böylece gelişmesi gerekmektedir (Toytok ve Gürel, 2019). Bu bağlamda araştırmanın alanyazında yer alan bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması beklenmektedir. Söz konusu etkinin belirlenmesiyle öğrencilerin başarılarının ve öğrenmelerinin çok yönlü gelişimi sağlamak için daha etkili eğitim- öğretim ortamlarının oluşturulabileceği düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın amacı, robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri nedir?
- Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarını etkilemekte midir?
- Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarını etkilemekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırma tek gruplu öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel modeli ile yürütülmüştür. Bu modelde gelişmiş güzel seçilen bir gruba bağımsız değişken uygulanmaktadır (Karasar, 2012). Bu modelin diğer desenlerden farkı ise hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası ölçekler uygulanır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Siirt il sınırları içerisinde bulunan bir meslek ve teknik lisesinin bilişim teknolojileri bölümünün 11. sınıfında eğitimine devam eden gönüllü 63 öğrenci (42 kadın (66.7%), 21 erkek (33,3%)) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntem ile araştırmacı, var olan öğeler içerisinde elverişli kolay öğeleri örneklem olarak belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **Uygulama**

Çalışma grubu ile robotik kodlama uygulamalarının eğitimi için robotik eğitim sertifikası olan bir öğretmen tarafından 10 haftalık toplam 30 saatlik bir eğitim süresinde gerçekleştirilmiştir. Robotik eğitim süreci,

- o Scratch,
- o Robot Nedir?
- o Robotik,
- o Robot Yapımı,
- o mBlock ile Blok Kodlama,
- o Led Kullanımı,
- o Buzzer Kullanımı,

- Motor Kullanımı,
- Algılayıcı Sensörlerin Kullanımı ve
- Makey Makey Kiti Kullanımı

Kullanımı olmak üzere 10 bölümden oluşmuştur.

Eğitim süreci içerisinde Scratch ve mBlock (v3.4.11) kullanılmıştır. Ayrıca eğitim sürecinde programlanabilir eğitsel robot mBot kiti kullanılmıştır. Engellerden kaçabilen, ışığa ve sese tepki verebilen, çizgi takibi yapan ve arduino uyumlu bu eğitsel robot öğrencilere verilen robotik eğitim programı ile uyumludur. mBot kiti kullanımının temel amacı kodlama bloğu kullanılmasına imkân sağlamasıdır. Haftalara ilişkin eğitim sürecinin planlaması aşağıda sunulmuştur.

1. **Hafta (Scratch):** Öğrencilerin scratch hakkında bilgi sahibi olmasını ve blok tabanlı programlamaya aşina olmasını sağlamak. Arayüz ve sekmelerin tanıtımından sonra iki adet uygulama yapılır.
2. **Hafta (Robot Nedir):** Öğrenciyi robotla tanıştırmak, robotun tarihsel gelişimini ve robot çalışmalarının anlatılması.
3. **Hafta (Robotik):** Robotik eğitimi hakkında bilgi verilmesidir ve kullanım alanlarından bahsedilir. Ayrıca mekatronik mühendisliğinden, robotikle olan ilgisinden ve eğitim şekline ve hangi bilimlerin birleşiminden oluştuğu anlatılır. Robotik kodlama eğitimi ve kodlar anlatılarak öğrenci bilişsel açıdan kodlamaya hazırlanır.
4. **Hafta (Robot Yapımı):** Robot yapımında dikkat edilecek noktalar anlatılır. Mikroişlemci, aktüatör, algılayıcı ve güç kaynakları öğretilir. mBot robot kiti parçaları ve montajının adım adım uygulamalı olarak anlatılması, montaj sonrası olabilecek arızalar ve çözümleri hakkında konuşulması.
5. **Hafta mBlock ile Blok Kodlama:** Scratch tabanlı mBlock programının kurulumu yapılır, sekmeler anlatılır, robotlar sekmesindeki bloklardan ve ne tür uygulamalarda kullanılabileceğinden bahsedilir.
6. **Led Kullanımı:** Işık led kullanımı anlatılır, led yakıp söndürme, sıralı led yakma ve polis çakarı uygulamaları yapılır. Yapararak yaşayarak öğrenme yaklaşımı uygulanır.
7. **Hafta Buzzer Kullanımı:** Ses modülü kullanım alanları anlatılır. Ses notaları kullanılarak müzik çalan robot uygulaması yapılır. Daha sonra yapılacak park sensörü uygulamasıyla ilgili fikir alınır ve bilgi verilir.
8. **Hafta Motor Kullanımı:** Tekrar motorlar gösterilir, motor hızını ayarlama uygulaması, motoru hareket ettirme uygulaması ve yön tuşlarıyla robot kontrol ettirme uygulaması yapılır.
9. **Hafta Algılayıcı Sensörlerin Kullanımı:** Algılayıcı sensörler ve kullanım alanları, hangi sensörün hangi durumlarda yardımcı olacağı, amaca uygun sensörün nasıl belirleneceği anlatılır. Sensörden gelen veriyi nasıl ekrana aktaracağı ve programı arduino uyumlu kaydetmesi öğretilir.
10. **Hafta Makey Kiti Kullanımı:** Makey kiti ile ilgili daha önce yapılmış örnek videolar izletilir, mantığı öğretilir. mBlock üzerinden Makey mantığına uygun program nasıl yazıldığı anlatılır, meyvelerle müzik çalma uygulaması yapılır.

Bu süreç içerisinde öğrenciler kendi düşünceleriyle program yazarak öğrendikleri sensörleri kullanarak karmaşık kodlar hayal edip yazmalarına destek verilmiştir. Işık sensörü kullanılarak ışık şiddetine göre çalışan robot programı yazılmış, bu robot ışığın azalmasıyla yavaşlar ve artmasıyla hızlanır. Ardından öğrenciler hayal gücünü kullanarak led veya ses notaları ekleyerek bunu geliştirmelerine izin verilmiştir. Bir diğer sensöre geçmeden sokak lambalarının çalışma mantığını hayal etmeleri istenmiş, ultrasonik mesafe algılama sensörü kullanılarak engelleri tanıyan robot yapılmıştır. Bu uygulamada robot 20 metre mesafede bir engel gördüğünde sağa dönerek kaçmaktadır. Bu şekilde kablosuz olarak sınıf içinde öğrencilerin arasında kendilerine çarpmadan dolaşması sağlanır. Öğrencilerden arabalarda bulunan park sensörünün mantığını hayal etmeleri istenmiş, park sensörü taşıyan robot yapmalarına ve ardından kendi isteklerine göre bunu geliştirmelerine izin verilmiştir. Renk sensörü bir diğer adıyla çizgi takip sensörünün mantığı anlatılmış, mantığına uygun program yazmaları ve öğrencilerin özgürce çizdikleri rotada takip uygulamasını kullanmaları istenilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için “bilgisayara yönelik tutum ölçeği” ve “ortaokul öğrencileri için bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı ölçeği” kullanılmıştır. Birinci ölçek Demir ve Yurdugül (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış, üç alt boyuttan (bilgisayardan hoşlanma (6 madde), bilgisayarın önemi (6 madde), bilgisayar kaygısı (8 madde)) oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Cronbach Alfa değerleri

Faktörler	Orijinal Çalışma	Ön Test	Son Test
Bilgisayardan hoşlanma	0.75	0.70	0.74
Bilgisayarın önemi	0.80	0.83	0.71
Bilgisayar kaygısı	0.81	0.74	0.80

İkinci ölçek ise Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2018) tarafından geliştirilmiş, beş boyuttan (algoritma tasarlama yeterliliği (6 madde), problem çözme yeterliliği (10 madde), veri işleme yeterliliği (7 madde), temel programlama yeterliliği (5 madde), özgüven yeterliliği (5 madde)) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Cronbach Alfa değerleri

Faktörler	Orijinal Çalışma	Ön Test	Son Test
Algoritma tasarlama yeterliliği	0.93	0.73	0.74
Problem çözme yeterliliği	0.88	0.74	0.73
Veri işleme yeterliliği	0.85	0.71	0.73
Temel programlama yeterliliği	0.83	0.78	0.81
Özgüven yeterliliği	0.76	0.78	0.74

### Veri Analizi

Araştırmada deney öncesi ve deney sonrası uygulanan “ortaokul öğrencileri için bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı ölçeği” SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını göstermek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerlerin -2 ile +2 arasında dağılım gösterdiği için verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik test teknikleri gerçekleştirilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin yorumlamasında (Kesinlikle Katılmıyorum için 1-1,79, Katılmıyorum için 1,80 -2,59, Kararsızım için 2,60-3,39, Katılıyorum için 3,40-4,19, Katılıyorum için 4,20-5) puanlama yöntemi, ortaokul öğrencileri için bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı ölçeğinin yorumlanmasında (Geneli için “36 - 108”, algoritma tasarlama yeterliliği “9-27”, Problem çözme yeterliliği “10-30”, Veri işleme yeterliliği “7-21”, Temel programlama yeterliliği “5-15”, Özgüven yeterliliği “5-15”) puanlama yöntemi kullanılmıştır.

### Etik Kurul Onay Bilgileri

Araştırma, Siirt Üniversitesi etik kurulu biriminin 2020-1811 tarih ve sayı kararıyla araştırma etiği bakımından uygun bulunmuştur.

### BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla katılımcıların; bilgisayara yönelik tutum düzeyleri, bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri, robotik eğitimin bilgisayara yönelik tutum düzeylerine etkisi ve robotik eğitimin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlilik algı düzeylerinin etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcıların bilgisayara yönelik tutum düzeyleri tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Katılımcıların bilgisayara yönelik tutum düzeyleri

Bilgisayara yönelik tutum	N	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.	Son Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.
Bilgisayardan hoşlanma	6 3	3.59	0.675	3.70	0.523
Bilgisayarın önemi	6 3	4.18	0.701	4.14	0.478
Bilgisayar kaygısı	6 3	2.70	0.615	2.29	0.542
Toplam	6 3	3.36	0.363	3.31	0.184

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların bilgisayara yönelik tutumlarındaki bilgisayardan hoşlanma düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 3.59 iken, son test puan ortalamaları 3.70’dir”. Katılımcıların bilgisayar önem düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 4.18 iken, son test puan ortalamaları 4.14’dür”. Katılımcıların bilgisayar kaygı düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 2.70 iken, son test puan ortalamaları 2.29’dür”. Katılımcıların bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 3.36 iken, son test puan ortalamaları 3.31’dir”. Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri

Bilgi işlemsel düşünme	N	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.	Son Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.
Algoritma tasarlama yeterliliği	6 3	17.28	2.802	24.57	2.380
Problem çözme yeterliliği	6 3	16.42	3.009	25.95	2.648
Veri işleme yeterliliği	6 3	11.66	2.590	18.71	2.090
Temel programlama yeterliliği	6 3	8.23	2.407	12.76	2.061
Özgüven yeterliliği	6 3	6.71	1.817	13.28	1.679
Toplam	6 3	60.33	5.855	95.28	7.703

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarındaki algoritma tasarlama yeterlilik düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 17.28 iken, son test puan ortalamaları 24.57’dir”. Katılımcıların problem çözme yeterlilik düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 16.42 iken, son test puan ortalamaları 25.95’tir”. Katılımcıların veri işleme yeterlilik düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 11.66 iken, son test puan ortalamaları 18.71’dir”. Katılımcıların temel programlama yeterlilik düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 8.23 iken, son test puan ortalamaları 12.76’dır”. Katılımcıların özgüven yeterlilik düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 6.71 iken, son test puan ortalamaları 13.28’dir”. Katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin “ön test puan ortalamaları 60.33 iken, son test puan ortalamaları 95.28’dir”. Bu bulgu, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgisayara yönelik tutumlarını etkilemekte midir? sorusuna ilişkin ilişki örneklem sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi (t-testi)

Faktörler	Test	$\bar{x}$	Ss	t	P
Bilgisayardan hoşlanma	Ön	3.59	0.675	-1.296	.200
	Son	3.70	0.523		
Bilgisayarın önemi	Ön	4.18	0.701	0.469	.641
	Son	4.14	0.478		
Bilgisayar kaygısı	Ön	2.70	0.615	3.714	.000
	Son	2.29	0.542		
Toplam	Ön	3.36	0.363	1.326	.190
	Son	3.31	0.184		

\*N= 63, sd= 62, p<.01

Tablo 5 incelendiğinde robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgisayara yönelik tutumlarında  $t(62) = 1.326$ ,  $p > .01$ , bilgisayardan hoşlanma  $t(62) = -1.296$ ,  $p > .01$  ve bilgisayarın önemi boyutlarında  $t(62) = 0.469$ ,  $p > .01$  ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Katılımcıların bilgisayara yönelik tutumlarının bilgisayar kaygısı boyutunda ise ön ve son testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir şekilde değişmektedir,  $t(62) = 3.714$ ,  $p < .01$ . Bu bulgu, robotik uygulamalarının öğrencilerin bilgisayar yönelik kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir

Robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını etkilemekte midir? sorusuna ilişkin ilişki örneklem sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarına etkisi (t-testi)

Faktörler	Test	$\bar{x}$	Ss	t	P
Algoritma tasarlama yeterliliği	Ön	17.28	2.802	-14.33	.000
	Son	24.57	2.380		
Problem çözme yeterliliği	Ön	16.42	3.009	-19.47	.000
	Son	25.95	2.648		
Veri işleme yeterliliği	Ön	11.66	2.590	-15.74	.000
	Son	18.71	2.090		
Temel programlama yeterliliği	Ön	8.23	2.407	-11.28	.000
	Son	12.76	2.061		
Özgüven yeterliliği	Ön	6.71	1.817	-23.57	.000
	Son	13.28	1.679		
Toplam	Ön	60.33	5.855	-27.055	.000
	Son	95.28	7.703		

\*N= 63, sd= 62, p<.01

Tablo 6 incelendiğinde robotik kodlama uygulamalarının katılımcıların bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarında  $t(62) = -27.055$ ,  $p < .01$ , algoritma tasarlama yeterliliği  $t(62) = -14.33$ ,  $p < .01$ , problem çözme yeterliliği  $t(62) = -19.47$ ,  $p < .01$ , veri işleme yeterliliği  $t(62) = -15.74$ ,  $p < .01$ , temel programlama yeterliliği  $t(62) = -11.28$ ,  $p < .01$  ve özgüven yeterliliği  $t(62) = -23.57$ ,  $p < .01$ , boyutlarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgular, robotik uygulamalarının öğrencilerin algoritma tasarlama, problem çözme, veri işleme, temel programlama ve özgüven yeterliliklerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada sırasıyla, ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum düzeyleri, ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri, robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayarın önemi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin bilgisayardan hoşlanma ve bilgisayarın önemi alt boyutlarındaki ön test puan ortalamaların yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Esgil ve Gündüz'ün (2019) çalışmasında kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını etkilemediğini, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Küçük ve Şişman (2016) kodlama dersine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini inceledikleri çalışma sonucunda, robotik kodlamanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ancak dese karışı tutumlarını etkilemediğini bulmuşlardır.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin robotik kodlama uygulamaları ile birlikte bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin etkilendiği görülmüştür. Buna göre ortaokul öğrencilerinin bilgisayar kaygılarının azaldığı saptanmıştır. Bunun muhtemel nedeni, katılımcıların robotik kodlama uygulamaları ile eğlenceli vakit geçirmelerinden ve ortamdaki keyif almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç bazı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Korucu ve Taşdöndüren, (2019) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin kodlama dersi almaları robotik tutumlarını etkilediğini, kodlama dersi alan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer biçimde Kırkan (2018)'de yaptığı çalışmada robotik eğitimin, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerin tutumlarını olumlu bir şekilde geliştirdiğini bulmuştur. Yang, Wong ve Dawes (2018) yaptıkları çalışma sonucunda programlama eğitiminin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Öte yandan kodlama uygulamaları, öğrencileri açısından eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu, öğrencilerin kodlama uygulamalarına yönelik olumlu tutum ortaya koydukları belirtilmiştir (Kasalak, 2017; Baz, 2018; Göksoy ve Yılmaz, 2018).

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, robotik kodlama uygulamaları ile birlikte bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarının etkilendiği görülmüştür. Buna göre ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarının algoritma tasarlama yeterlilikleri, problem çözme yeterlilikleri, veri işleme yeterlilikleri, temel programlama yeterlilikleri ve özgüven yeterliliklerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun muhtemel nedeni ise, ortaokul öğrencilerin robotik kodlama uygulamaları ile öğrenmelerinin kolaylaşması, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenilmesi ve öğrenme isteklerinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç Baz (2018) ve Kert ve Uğraş (2009) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Yapılan iki çalışmada da blok tabanlı (Scratch) yazılımının problemlere çözme becerisini, düşünme becerisini ve algoritma yapısını olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Karalar (2019) çalışmasında ise, fiziksel programlama ile öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme becerileri kazandırmanın kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Oluk ve diğerleri (2018) çalışmalarında ise, blok tabanlı (Scratch) kullanarak algoritma eğitimi alan öğrencilerin mevcut öğretimi kullanarak algoritma eğitim alan öğrencilere göre algoritma geliştirme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin pozitif yönde daha fazla yüksekliği sonucuna varılmıştır. Diğer bir çalışmada, mBlock ile programlama öğretiminin öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını ve programlamaya yönelik tutumlarını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gunbatar ve Karalar, 2018). Toytok ve Çetin (2015) tarafından yapılan çalışmada bireylerin eğitim sürecindeki



öğrendikleri bilgi ve uygulamaların onların öz yeterlilik becerilerini arttırdığını vurgulamıştır. Kırkan (2018) çalışmasında da robotik eğitimin, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Benzer biçimde Özdoğru (2013) ve Sullivan ve Bers (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, robotik kit kullanımının öğrencilerin problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşın Atman Uslu, Mumcu ve Eğin (2018) çalışmasında ise, blok tabanlı (Scratch) ortam etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlar.

Sonuç olarak özetlemek gerekirse bu çalışmada, robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarındaki kaygıların azaldığı, bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik öz yeterlilik algılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin gelişimine birçok yönden katkı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla robotik kodlama uygulamalarının yaygınlaştırarak farklı öğretim programlarında kullanılması önerilmektedir. Bilişim teknolojileri alanın yanı sıra diğer branş alanlarında da uygulamasına yönelik uygulamalı hizmetiçi eğitimler verilmesi faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca konuya ilişkin disiplinler arası deneysel araştırmaların yürütülmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835. doi:10.1093/comjnl/bxs074
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC 2008) (pp. 6-9).
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anistyasari, Y. & Kurniawan, A. (2018). *Exploring computational thinking to improve energy-efficient programming skills*. Proceedings of MATEC Web of Conferences, 197, 15011.
- Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1-8.
- Atman Uslu, N. Mumcu, F. & Eğin, F. (2018). Görsel programlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2 (1), 19-31
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Curr Res Educ*, 4(1), 12-56.
- Brown, W. (2015). *Introduction to algorithmic thinking*. Available at: [www.cs4fn.com/algorithmicthinking.php](http://www.cs4fn.com/algorithmicthinking.php)
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor?. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34.
- Compeau D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19 (2), 189-211. DOI: 10.2307/249688
- Demir, Ö. & Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 247-256. doi:10.15390/EB.2014.3619
- Esgil, M. & Gündüz, Ş. (2019). Kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ve bilişim dersine duyuşsal katılımları üzerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 162-174.
- Fidan, A. (2016). *Scratch ile Programlama Öğretiminde Oyunlaştırmanın Öğrenci Katılımına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196.
- Gunbatar, M. S., & Karalar, H. (2018). Gender differences in middle school students' attitudes and self-efficacy perceptions towards mBlock programming. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 925-933. doi:10.12973/eu-jer.7.4.925
- Gülbahar, Y., Kert, S. B. ve Kalelioğlu F. (2018). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği (BİDBÖA): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*. doi:10.16949/turkbilmat.385097
- Halpern, D. F. (1996). *Thoughts and knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ISTE (2015). CT Leadership toolkit. Available at <http://www.iste.org/docs/ct-documents/ctleadershiptoolkit.pdf?sfvrsn=4>.
- Işıksal, M. & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlilik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25,1-8.
- Karalar, H. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin fiziksel programlamaya yönelik algıları ve deneyimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 130-145.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasalak, İ. (2017). *Robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin öz-yeterlilik algılarına etkisi ve etkinliklere ilişkin öğrenci yaşantıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kert, S.B. & Uğraş, T. (2009). *Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Kırkan, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Küçük, S., & Şişman, B. (2017). Birebir robotik öğretiminde öğreticilerin deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 312-325.
- Ling, U. L., Saibin, T. C., Naharu, N., Labadin, J. & Aziz, N. A. (2018). An evaluation tool to measure computational thinking skills: pilot investigation. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*, 1, 606-614.
- Lye, S. Y. & Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: does the school matter?. *Computers in human behavior*, 24(3), 969-985. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.001>
- Monroy-Hernández, A. & Resnick, M. (2008). Empowering kids to create and share programmable media. *Interactions*, 15(2), 50-53.
- Odabaşı, H. F. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler*. Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oluk, A., Korkmaz, Ö. & Oluk, A.H. (2018). Scratch'mın 5.sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgiişlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9 (1), 54-71.
- Özdoğru, E. (2013). *Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Proctor, C. & Blikstein, P. (2018). *How broad is computational thinking? A longitudinal study of practices shaping learning in computer science*. Proceedings of the 13th International Conference of the Learning Sciences, 1, 544-551.
- Ross, K.A. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proofs in school mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 105(3), 252-255.
- Rowe, E., Asbell-Clarke, J., Cunningham, K. & Gasca, S. (2017). *Assessing implicit computational thinking in Zoombinis Gameplay: Pizza Pass, Fleens & Bubblewonder Abyss*. Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play, 195-200.

- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-22.
- Şahin, M. & Arslan Namlı, N. (2017). Algoritma eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 135-153.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1634-1642. doi:10.1016/j.chb.2007.06.004
- Toytok, E. H. & Çetin, A. (2015). The effects of pedagogical training program on students' professional attitudes and self efficacy levels. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 607-611.
- Toytok, E. H. & Gürel, S. (2019). Does project children's university increase academic self-efficacy in 6th graders? A weak experimental design. *Sustainability*, 11(3), 778.
- Korucu, A. T. & Taşdöndüren, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarının ve robotiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 44-58.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49, 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Phil. Trans. R. Soc. A* 366, 3717-3725. <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsta.2008.0118>
- Yağcı, M. (2019). A valid and reliable tool for examining computational thinking skills. *Education and Information Technologies*, 24(1), 929-951.
- Yang, J., Wong, G. K. & Dawes, C. (2018). *An exploratory study on learning attitude in computer programming for the twenty-first century*. New Media for Educational Change (pp. 59-70). Springer, Singapore.
- Yeh, K. C., Xie, Y. & Ke, F. (2011). *Teaching computational thinking to non-computing majors using spreadsheet functions*. Proceedings of Frontiers in Education Conference, 1-5.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495.
- Yıldız M., Çiftçi E. & Karal H. (2017). Bilişimsel düşünme ve programlama. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (5. Bölüm, ss. 75-86). Adapazarı: TOJET ve Sakarya Üniversitesi.

## Extended Abstract

In our age, the use of technology is rapidly differentiating and the effect of technology usage in education and training is also increasing in parallel with technological products. Using technology in education and training increases the level of education. In addition, it supports the growth and increase of the generations who have recognized and used the technology which is another benefit of using technology in education. People who are receiving education in today's conditions should be trained in a way that they gain skills such as accessing to information, organizing, analysing, evaluating and presenting the information and communicating. The most significant impact of the technology that affects almost every aspect of our life is that it requires individuals to have some skills without doubt. The aim of this study is to examine the effect of robotic coding applications on attitudes of secondary school students towards computers and their perceptions of self-efficacy regarding computational thinking skills. The study was conducted with single group pretest-posttest semi-experimental model without the control group. The study group of the research consists of 63 volunteering students receiving education in 11th grade in the department of information technologies of a vocational and technical high school in the province of Siirt which is located in the South-Eastern Anatolia Region, Turkey. The random sampling method was used in the selection of the study group. The study group was given a total of 30 hours of robotic applications education which lasted for 10 weeks by an instructor who has a robotic education certificate. Robotic education process consists of 10 sections which are "Scratch", "What is Robot?", "Robotics", "Robot Making", "Block Coding with mBlock", "Led Usage", "Buzzer Usage", "Engine Usage", "Sensor Usage" and "Makey Makey Kit Usage".

Scratch and mBlock (v3.4.11) were used within the education process. In addition, programmable educational robot mBot kit was used in the education. This educational robot which can avoid obstacles, react to light and sound, follow lines and which is compatible with Arduino is suitable for the robotic education program given to students. The main purpose of using the mBot kit is that it enables the use of a coding block. “Attitude towards computer scale” and “self-efficacy perception scale for computational thinking skills” were used in order to collect the research data. In the study, the scales applied before and after the experiment were analyzed through using the SPSS 21 program. In the analysis, minimum, maximum, arithmetic mean, standard deviation and t-Test were used for related groups. In the study, skewness and kurtosis values were examined to see whether the data showed normal distribution. Since the obtained values showed a distribution between -2 and +2, parametric test techniques were carried out by assuming that the given data were normally distributed. (1-1,79 for Strongly Disagree, 1,80 -2,59 for Disagree, 2,60-3,39 for Undecided, 3,40-4,19 for Agree, 4,20-5 for Strongly Agree) scoring method was used in the interpretation of attitude towards computer scale while (General “36-108”, algorithm design competencies, “9-27”, problem solving competencies, “10-30”, data processing competencies, “7-21”, basic programming competencies “5-15”, self-confidence competencies “5-15”) scoring method was used in the interpretation of the computational thinking skill scale. While the pre-test mean scores of the level of computer enjoyment in the attitudes of the participants towards the computer were (M=3.59), the post-test mean scores were (M=3.70). While the pre-test mean scores of computer importance levels of the participants were (M=4.18), the post-test mean scores were (M=4.14). While the pre-test mean scores of computer anxiety levels of the participants were (M=2.70), the post-test mean scores were (M=2.29). While the pre-test mean scores for the general levels of the participants were (M=3.36), the post-test mean scores were (M=3.31). While the pre-test mean scores of the level of algorithm design competence in the self-efficacy perceptions of the participants towards the computational thinking skills were (M=17.28), the post-test mean scores were (M=24.57). While the pre-test mean scores of the problem solving competence levels of the participants were (M=16.42), the post-test mean scores were (M=25.95). While the pre-test mean scores of the data processing competence levels of participants were (M=11.66), the post-test mean scores were (M=18.71). While the pre-test mean scores of basic programming competence levels of the participants were (M=8.23), the post-test mean scores were (M=12.76). While the pre-test mean scores of self-confidence competence levels of the participants were (M=6.71), the post-test mean scores were (M=13.28). While the pre-test mean scores for the general levels of the participants were (M=60.33), the post-test mean scores were (M=95.28). There was not a significant change in the pre-test and post-test mean scores of computer enjoyment and computer importance dimensions of the attitudes of the participants towards the computer with respect to robotic coding applications. In the computer anxiety dimension of the attitudes of the participants towards the computer, there was a significant change between pre-test and post-test mean scores. It was found out that there was a significant change in the pre-test and post-test mean scores of algorithm design competence, problem solving competence, data processing competence, basic programming competence and self-confidence competence dimensions of computational thinking skills of the participants with respect to robotic coding applications. These differences were found to be positive. As a result, in this study, the effect of robotic coding applications on secondary school students' attitudes towards computer and their self-efficacy perceptions towards computational thinking skills were examined and it was concluded that their anxiety in attitudes towards computer decreased and their self-efficacy perceptions towards computational thinking skills increased.

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OKULA UYUM DÜZEYLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

Betül ARABACIOĞLU\*\*  
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN\*\*\*

## ÖZ

Bu araştırma; 5 yaş çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveynlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Örneklem grubunu, Bursa ili merkez ilçeleri olan Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinden 6 bağımsız anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler Ebeveyn Tutumları Ölçeği, Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Sonuçlar, kız çocukların okula uyum puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu, annelerin demokratik ebeveyn tutumları arttıkça çocukların okula uyumlarının da arttığını, daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların genel okula uyum düzeylerinin daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre ve daha önce farklı anaokuluna gitmiş olanlara göre daha yüksek olduğunu, ilk çocukların genel okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, okula uyum, ebeveyn tutumları

## PRESCHOOL PERIOD CHILDREN'S LEVEL OF SCHOOL ADAPTATION AND PARENT ATTITUDES ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

### ABSTRACT

In this research, the aim is to examine adaptation levels of 5 year-old preschool children and their mothers' parental attitude according to variables. This research is a quantitative study arranged in relational screening model. Accordingly the sample of the research consists of 248 children at the age of 5 from 6 independent nursery schools in Nilüfer, Osmangazi and Yıldırım which are the central districts of Bursa. As the research personal information form, Marmara Social Emotional Adaptation Scale for Five Year Old Children (MASDU-5) and Parents Attitude Scale (ETÖ) were used. According to the findings of the study it was determined that female children's school adaptation score averages were higher compared to male children, as long as mothers' democratic parental attitudes increase children's school adaptation increases as well, the general school adaptation levels of children who attended school before were higher than the children who never attended school before or those who attended a different school.

**Keywords:** Preschool education, school adaptation, parent attitudes

## GİRİŞ

Okula uyum kavramı, öğretim ortamındaki birçok özellik ile öğrenci arasında en üst düzeyde uyumun sağlanması olarak tanımlanmakta olup okul başarısı, sosyal etki ve sosyal davranışlarla alakalı çok yönlü bir kavram olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda okula uyum sağlayabilen çocuklar akranları ile birlikte olma, işbirlikçi katılım, grup etkinliklerinde yer alma gibi birçok kazanım elde etmektedirler. Çocukların okul ortamındaki rahatlık düzeyleri, ilgi ve başarıları ile şekillenen okula

\* Bu çalışma "Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde VI<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress'de "sözlü bildiri" olarak sunulmuştur.

\*\* Öğretmen, Cengiz Topel Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir, e-posta: betularabacioglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3243-1190>

\*\*\* Doç.Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Bursa, e-posta: pinarbag@uludag.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0551-7741>

uyum üzerinde yaşlılar, anne-babalar ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Önder & Gülay, 2010). Okula başlayan çocukların büyük bir çoğunluğu uyum sürecini sağlıklı bir şekilde atlatsa da bazı çocuklar için okula gitmek sürekli bir kaygıya yol açmaktadır (Özcan & Aysev, 2009). Okula uyum sağlamada sorun yaşamayan çocuklar; akranları ile birlikte olma, işbirlikçi katılım, grup etkinliklerinde yer alma gibi birçok kazanım elde edebilmekte, yaşlıları ve öğretmenleri ile güvene dayalı ve yakın ilişkiler kurmaktadır (Ladd & Price, 1987; Buhs & Ladd, 2001; Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007; Bono, Sy & Kopp, 2016; Önder & Gülay, 2010; Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015).

Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında, anne-babaların çocukları üzerindeki etkileri diğer kişilerden çok daha fazladır (İnal, 2010). Bu nedenle çocuklar için okula başlama ve okula uyum evresinde aileler önemli role sahiptir. Okula uyum sürecinde anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları da önem kazanmaktadır. Anne babanın sahip olduğu tutumlar, çocuklarının davranış örüntülerine ve kişilik özelliklerine yansımakta, aynı zamanda çocuklarının kişilikleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere yol açmaktadır (Ceyhan, 2000). Aileler, çocukların sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel yönden okulun beklediği temel yaşamsal becerileri kazanmalarının yanında, çocuktan ve okul yaşantısından beklentileri, okula yönelik kendi tecrübeleri sonucunda edindikleri tutum, kişilik özellikleri ve aile içi iletişim bakımından da çocuğun okula uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ya da güçleştirmektedir. Ebeveynlerin aşırı koruyucu ve denetleyici tutum göstermesi, çocuğun aileye ve ailenin de çocuğa aşırı bağımlı hale geldiği durumlarda da çocuğun okula uyumu zorlaşabilmektedir (İnal, 2010). Akademik ve sosyal amaçlar açısından okul öncesi kurum ve ev ortamı birbirinden farklıdır (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Ev ortamından çıkıp okul ortamına giren çocuk belirli bir uyum sürecinden geçmekte, okulun ve öğretmenlerin beklentilerine olumlu cevap vermek için çaba göstermektedir. Bu süreçte çocuğa özellikle destek olması beklenen anne ve baba, belki de kendi eğitim yaşantısında yer almayan okul öncesi eğitim kurumuna uyum çabası içinde olmaktadır (Kienig, 2006; Kiuru ve diğ., 2016).

Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasında eğitim ortamının kalitesi ve öğretmen yeterlilikleri yanında çocukların bireysel özelliklerinin tanınması, eğitim ortamlarının ve öğretmen yeterliliklerinin çocukların bireysel özelliklerine dayalı olarak geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte eğitim kalitesinin artması için ailelere rehberlik edilmesinin önemi de yadsınmaz bir gerçektir. Okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitim verilebilmesinin önkoşulunun çocukların başarılı bir şekilde okula uyum sağlaması olduğu söylenebilir. Annenin ebeveyn tutumu da çocuğun okula uyumunu etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların okula uyumlarına yönelik olarak literatürde (Berber, 2015; Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Erten, 2012; Kaya, 2014; Ladd, 1990; Ladd, Birch ve Bush, 1999; Wu, Wu, Chen, Han, Han, Wang ve Gao, 2015; Yoleri, 2014) ve ebeveyn tutumları ile ilgili (Canabakan Koç, 2015; Gordon, 1983; Katainen, Raikkonen, Keskivaara, ve Keltikangas-Jarvinen, 1997; Kaya ve Akgün, 2016; Metsapelto ve Pulkkinen 2003; Rubin, Nelson, Hastings, Asendorpf, 1999; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008; Yaman, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da (Altınkaynak ve Akman, 2019; Demir, Karabay ve Ası, 2017; Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013; Yalçın, 2016) rastlanmıştır. Bu araştırmaların genel olarak ebeveyn tutumları ile çocukların okula uyumları arasındaki ilişkiyi ya da yordama durumunu incelediği görülmektedir. Bu araştırmada ise cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, daha önce anaokuluna gitme durumu gibi değişkenler ele alınarak annelerin ebeveyn tutumları ve çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi ve ebeveyn tutumları ile okula uyum düzeylerini arasındaki ilişkinin belirlenerek tartışılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma iki ve daha fazla değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek (Karasar, 2002) amacıyla ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak düzenlenmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde yer alan 6 bağımsız

anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk (f=129, %52,02 kız, f=119, %47,88 erkek) ve bu çocukların anneleri (n=248) oluşturmaktadır.

Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik bilgileri verilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik bilgiler

Demografik Bilgiler		Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	26	20,2	24	21,2
	Ortaokul	19	14,7	17	14,3
	Lise	41	31,5	45	37,8
	Üniversite	43	33,3	33	27,7
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	11	8,5	12	10,1
	Ortaokul	18	14	16	13,4
	Lise	58	45	49	41,2
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme	Üniversite	42	32,6	42	35,3
	Evet	85	65,9	68	57,1
	Hayır	44	34,1	51	42,9
Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi	Hiç	44	34,1	51	42,9
	1 Yıl	68	52,7	51	42,9
	2 Yıl	17	13,2	17	14,3
Aynı ya da Farklı Anaokulu	Hiç	44	34,1	51	42,9
	Aynı Anaokulu	54	41,9	41	34,5
	Farklı Anaokulu	31	24	27	22,7
Okula Giden Kardeşi	Var	63	48,8	58	48,7
	Yok	66	51,2	61	51,3

Kız çocukların %64,3’ü, erkek çocukların %65,5’i daha önce de okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %52,7’si, erkek çocukların %42,9’u daha önce 1 yıl okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %13,2’si ve erkek çocukların %14,3’ü daha önce 2 yıl okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Ayrıca kız çocukların %41,9’u, erkek çocukların %34,5’i daha önce aynı okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. Kız çocukların %51,2’sinin ve erkek çocukların %51,3’ünün okula giden kardeşi yoktur. Kız çocukların %31,5’inin, erkek çocukların %37,8’inin annesi lise mezundur ve kız çocukların %64,3’ünün, erkek çocukların %65,5’inin annesi ev hanımıdır. Ayrıca kız çocukların %45’inin, erkek çocukların %41,2’sinin babası lise mezundur.

### Veri Toplama Araçları

#### **Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş)**

Önder ve arkadaşları (2006) tarafından yaşları 6 yaş ve 6 yaş 11 ay arasında olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmek için oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin, Güven ve Işık (2006) tarafından 5 yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çocuğun öğretmen tarafından doldurulmakta olan ölçek 3’lü likert tipindedir. “Hiçbir zaman”, “Bazen” ve “Her zaman” şeklinde maddelere yanıtlar verilmektedir. Ölçekte bir sorudan 1, 2 veya 3 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  değeri .89’dur. Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranma, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla Etkileşim ve Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. 19 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57’dir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun sosyal duygusal uyumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da Güven ve Işık (2006)’ın geçerlik güvenilirlik çalışmasını

yaptığı 5 yaş çocuklar için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

### **Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)**

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), 2-6 yaş arasında çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek için Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tarzındadır. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklinde olup, her bir davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek yer almaktadır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir. “Her zaman böyledir” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir” 4 puan; “Bazen böyledir” 3 puan; “Nadiren böyledir” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir” 1 puan almaktadır. Her boyuttan alınan puanların ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilen ölçekte bir boyuttan alınan yüksek puan o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsediğini göstermektedir.

ETÖ boyutlarının güvenilirliklerini tespit etmek için iç tutarlık katsayıları incelenmiş ve boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyut için .74 olarak belirlenmiştir (Karabulut-Demir & Şendil, 2008). Araştırmada güvenilirlik analizi yeniden yapılmış olup boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için .77, otoriter boyut için .79, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyut için .67 olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

MASDU çocukların öğretmenleri tarafından ve ETÖ çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. 248 çocuk 13 farklı sınıftan seçildiği için 13 öğretmen Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğini doldürmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak Üniversite Etik kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasının ardından okullara gidilerek katılmayı kabul eden okullar ve öğretmenler belirlenmiştir. Araştırma sürecine dahil olan öğretmenlerin annelerine uygulamaya katılıp katılmayacaklarına dair form gönderilmiş ve katılan annelerden Ebeveyn Tutum Ölçeğini doldürmelerini istenmiş, öğretmenler de çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğini doldürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

İstatistiksel analizlerin yapılabilmesi için öncelikle gerekli normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılan Kolmogrov- Smirnov normallik testi sonucunda çocukların okula uyum puanlarının ( $p=,000$ ) ve Okula Uyum alt boyutlarından Sosyal Yaşam ( $p=,000$ ), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $p=,000$ ), Akranlarla İletişim ( $p=,000$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $p=,000$ ) puanlarının normal dağılım değerleri göstermediği ( $p<.05$ ) görülmüştür. Ebeveyn tutum alt boyutları puanlarının Demokratik ve Otoriter Tutum için ( $p=,000$ ), Aşırı Koruyucu Tutum için ( $p=,004$ ) ve İzin Verici Tutum için ( $p=,002$ ) normal dağılım değerleri göstermediği ( $p<.05$ ) görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde Kruskal Wallis Testi (KWH) kullanılmış ve farklılığın kaynağının bulunması için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ebeveyn tutumları ile çocukların okula uyum puanları arasında ilişki olup olmadığı korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Tablo 2’de cinsiyete göre çocukların uyum düzeylerini ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyete göre çocukların MASDU puanları Mann Whitney U Testi sonuçları

MASDU	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Z	P
Sosyal Yaşam	Kız	129	25,53	142,87	-4,387	,000*
	Erkek	119	23,88	104,59		
Sosyal Duruma	Kız	129	10,55	138,09	-3,183	,001*



Uygun Tepki Verme	Erkek	119	9,90	109,77		
Akranla İletişim	Kız	129	8,14	129,20	-1,182	,237
	Erkek	119	7,92	119,40		
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Kız	129	8,48	131,83	-2,016	,044*
	Erkek	119	8,22	116,55		
Okula Uyum	Kız	129	52,70	142,07	-4,040	,000*
	Erkek	119	49,91	105,46		

\*p&lt;.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi; Sosyal Yaşam ( $Z=-4,387$ ;  $p<.05$ ), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $Z=-3,183$ ;  $p<.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $Z=-2,016$ ;  $p<.05$ ) alt ölçeklerinden ve Okula Uyumdan alınan puanlarda kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Akranlarla İletişim ( $Z=-4,040$ ;  $p>.05$ ) alt ölçeğinden alınan puanlarda ise anlamlı farklılık olmadığı da görülmektedir. Kız çocukların okula uyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’te annelerinin öğrenim düzeylerine göre çocukların okula uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.** Annelerinin öğrenim düzeylerine göre çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

MASDU	Anne Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	İlkokul	50	25,06	129,54	3	8,011	,046*	Üniversite-Lise
	Ortaokul	36	24,86	128,49				
	Lise	86	23,98	108,25				
	Üniversite	76	25,33	137,68				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	İlkokul	50	10,12	119,40	3	11,041	,012*	Üniversite-ilkokul
	Ortaokul	36	10,08	121,15				
	Lise	86	9,95	110,05				
	Üniversite	76	10,70	145,79				
Akranlarla İletişim	İlkokul	50	7,88	116,59	31,458			:
	Ortaokul	36	7,86	119,32				
	Lise	86	8,09	127,85				
	Üniversite	76	8,14	128,37				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	İlkokul	50	8,50	131,92	31,320			:
	Ortaokul	36	8,28	122,31				
	Lise	86	8,36	125,30				
	Üniversite	76	8,29	119,76				
Okula Uyum	İlkokul	50	51,56	121,51	36,276			:
	Ortaokul	36	51,08	123,89				
	Lise	86	50,38	112,50				
	Üniversite	76	52,46	140,34				

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde; anne öğrenim düzeyine göre çocukların Sosyal Yaşam ( $H_{(3)}= 8,011$ ;  $p<.05$ ) ve Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $H_{(3)} = 11,041$ ;  $p<.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre anne öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların sosyal yaşam puan ortalamaları anne öğrenim düzeyi lise olanlara göre daha yüksektir. Anne öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların sosyal duruma uygun tepki verme puan ortalamaları, anne öğrenim düzeyi ilkokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Anne öğrenim düzeyine göre; çocukların Akranlarla İletişim ( $H_{(3)}= 1,458$ ;  $p>.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $H_{(3)}= 1,320$ ;  $p>.05$ ) ve Genel Okula Uyum ( $H_{(3)}= 6,276$ ;  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4'te babaların öğrenim düzeylerine göre çocukların okula uyumlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Babaların öğrenim düzeylerine göre çocukların okula uyumlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Okula Uyum Ölçeği	Baba öğrenim düzeyi	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p
Sosyal Yaşam	İlkokul	23	25,04	136,63	3	4,096	,251
	Ortaokul	34	24,56	108,87			
	Lise	107	24,40	120,35			
	Üniversite	84	25,15	132,79			
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	İlkokul	23	10,35	126,83	3	5,003	,172
	Ortaokul	34	9,79	106,37			
	Lise	107	10,15	120,56			
	Üniversite	84	10,49	136,23			
Akranlarla İletişim	İlkokul	23	7,87	106,50	3	6,078	,108
	Ortaokul	34	7,68	107,72			
	Lise	107	8,04	125,73			
	Üniversite	84	8,21	134,65			
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	İlkokul	23	8,70	140,80	3	2,214	,529
	Ortaokul	34	8,44	126,46			
	Lise	107	8,25	120,61			
	Üniversite	84	8,36	124,20			
Okula Uyum	İlkokul	23	51,96	122,50	3	5,045	,169
	Ortaokul	34	50,47	105,00			
	Lise	107	50,84	121,80			
	Üniversite	84	52,21	136,38			

Tablo 4 incelendiğinde; baba öğrenim düzeyinin, çocukların okula uyum alt boyutlarından Sosyal Yaşam ( $H_{(3)}= 4,096$ ;  $p>.05$ ), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $H_{(3)}= 5,003$ ;  $p>.05$ ), Akranla İletişim ( $H_{(3)}= 6,078$ ;  $p>.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $H_{(3)}= 2,214$ ;  $p>.05$ ) ve genel okula uyum ( $H_{(3)}= 5,045$ ;  $p>.05$ ) puan ortalamaları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 5'te çocukların daha önce anaokuluna gitme durumlarına göre okula uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** Çocukların daha önce anaokuluna gitme durumlarına göre okula uyum düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Okula Uyum Ölçeği	Anaokulu	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	Aynı okul	95	25,42	137,36	2	5,481	,065	
	Farklı okul	58	24,29	114,55				
	Hiç	95	24,33	117,71				
Sosyal Duruma	Aynı okul	95	10,74	144,01	2	11,962	,003*	Aynı-farklı

Uygun Tepki Verme	Farklı okul	58	9,91	112,35				Aynı-hiç
	Hiç	95	9,93	112,41				
	Aynı okul	95	8,38	142,13	2	14,357	,001*	Aynı-hiç
Akranlarla İletişim	Farklı okul	58	8,02	125,44				
	Hiç	95	7,69	106,30				
	Aynı okul	95	8,56	135,25	2	9,974	,007*	Aynı-hiç
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Farklı okul	58	8,45	131,57				Farklı-hiç
	Hiç	95	8,09	109,43				
	Aynı okul	95	53,09	143,66	2	11,585	,003*	Aynı-farklı
Okula Uyum	Farklı okul	58	50,67	117,65				Aynı-hiç
	Hiç	95	50,04	109,53				

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde çocukların aynı veya farklı anaokuluna gitme ya da hiç anaokuluna gitmeme durumlarına göre Okula Uyum alt boyutlarından Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $H_{(2)} = 11,962$ ;  $p<.05$ ), Akranlarla İletişim ( $H_{(2)} = 14,357$ ;  $p<.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $H_{(2)} = 9,974$ ;  $p<.05$ ) ve Genel Okula Uyum ( $H_{(2)} = 11,585$ ;  $p<.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre; daha önce aynı anaokuluna giden çocukların Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ve Genel Okula Uyum puanları daha önce farklı anaokuluna gidenlere göre ve daha önce hiç anaokuluna gitmeyenlere göre daha yüksektir. Aynı zamanda daha önce aynı anaokuluna giden çocukların akranlarla iletişim puan ortalamaları daha önce hiç anaokuluna gitmeyen çocuklara göre daha yüksektir. Sosyal Yaşam puan ortalamalarında ise farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $H_{(2)} = 5,481$ ;  $p>.05$ ).

Tablo 6’da doğum sırasına göre çocukların okula uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Doğum sırasına göre çocukların okula uyum düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

	Doğum sırası	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	Birinci çocuk	135	24,99	128,47	1	,991	,320	
	Diğer	113	24,44	119,76				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Birinci çocuk	135	10,50	134,39	1	5,913	,015*	Birinci-diğer
	Diğer	113	9,92	112,69				
Akranlarla İletişim	Birinci çocuk	135	8,26	136,08	1	9,342	,002*	Birinci-diğer
	Diğer	113	7,76	110,67				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Birinci çocuk	135	8,47	132,00	1	4,688	,030*	Birinci-diğer
	Diğer	113	8,21	115,54				
Okula Uyum	Birinci çocuk	135	52,21	134,42	1	5,734	,017*	Birinci-diğer
	Diğer	113	50,34	112,65				

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde; doğum sırasına göre çocukların Sosyal Yaşam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $H_{(1)} = ,991$ ;  $p>.05$ ). Bununla birlikte doğum sırasına göre çocukların Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $H_{(1)} = 5,913$ ;  $p<.05$ ), Akranla İletişim ( $H_{(1)} = 9,342$ ;  $p<.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $H_{(1)} = 4,688$ ;  $p<.05$ ) ve Genel Okula Uyum ( $H_{(1)} = 5,734$ ;  $p<.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda ilk çocukların Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Akranlarla İletişim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ve Genel Okula Uyum puan ortalamaları diğer çocuklara göre daha yüksektir.

Tablo 7’de okula giden kardeşi olma durumlarına göre çocukların okula uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7.** Okula giden kardeşi olma durumlarına göre çocukların okula uyum düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Okula Uyum Ölçeği	Okula giden kardeş	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yaşam	Var	121	24,56	121,73	1	,384	,535	
	Yok	127	24,91	127,14				
Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme	Var	121	10,03	116,53	1	3,061	,080	
	Yok	127	10,43	132,09				
Akranla İletişim	Var	121	7,82	113,59	1	6,619	,010*	Yok-var
	Yok	127	8,24	134,90				
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	Var	121	8,27	119,03	1	1,987	,159	
	Yok	127	8,43	129,71				
Okula Uyum	Var	121	50,69	116,14	1	3,248	,072	
	Yok	127	52,00	132,46				

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde; okula giden kardeşi olma durumuna göre çocukların Akranlarla İletişim puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $H_{(1)}= 6,619$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann- Whitney U Testi sonucuna göre okula giden kardeşi olmayan çocukların akranlarla iletişim puan ortalamaları okula giden kardeşi olanlara göre daha yüksektir. Bunun yanında okula giden kardeşi olma durumuna göre çocukların Sosyal Yaşam ( $H_{(1)}=,384$ ;  $p>.05$ ), Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ( $H_{(1)}=3,061$ ;  $p>.05$ ), Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ( $H_{(1)}=1,987$ ;  $p>.05$ ) ve Genel Okula Uyum ( $H_{(1)}=3,248$ ;  $p>.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmektedir

Tablo 8’de çocuğun cinsiyetine göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8.** Çocuğun cinsiyetine göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Tablo	Ebeveyn Tutumları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	8
Demokratik		Kız	129	74,97	121,14	1	,590	,442	
		Erkek	119	75,38	128,14				
Otoriter		Kız	129	19,74	122,04	1	,317	,574	
		Erkek	119	20,24	127,16				
Aşırı Koruyucu		Kız	129	34,51	122,39	1	,234	,629	
		Erkek	119	34,63	126,79				
İzin Verici		Kız	129	19,46	124,91	1	,009	,924	
		Erkek	119	19,39	124,05				

incelendiğinde; cinsiyete göre annelerin demokratik ebeveyn tutumu puan ortalamalarında farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $H_{(1)}=,590$ ;  $p>.05$ ). Çocuğun cinsiyetine göre annelerin otoriter ebeveyn tutumu puan ortalamalarının farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $H_{(1)}=,317$ ;  $p>.05$ ). Ayrıca cinsiyete göre annelerin aşırı koruyucu ebeveyn tutumu puan ortalamalarında ( $H_{(1)}=,234$ ;  $p>.05$ ) ve annelerin izin verici ebeveyn tutumu puan ortalamalarında da farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $H_{(1)}=,009$ ;  $p>.05$ ). Buna göre çocuğun cinsiyeti annelerin ebeveyn tutumları üzerinde bir farklılığa yol açmamaktadır.

Tablo 9’da annelerin öğrenim düzeylerine göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9.** Annelerin öğrenim düzeylerine göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Ebeveyn Tutumları	Anne öğrenim düzeyi	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Demokratik	İlkokul	50	72,32	93,26	3	24,343	,000*	Lise- ilkokul Üniversite- ilkokul
	Ortaokul	36	72,58	96,19				
	Lise	86	75,95	134,65				
	Üniversite	76	77,37	146,97				
Otoriter	İlkokul	50	21,24	140,87	3	9,954	,019*	İlkokul- üniversite
	Ortaokul	36	22,06	146,25				
	Lise	86	19,58	119,71				
	Üniversite	76	18,62	108,85				
Aşırı Koruyucu	İlkokul	50	36,74	149,48	3	19,284	,000*	İlkokul- üniversite
	Ortaokul	36	35,50	136,58				
	Lise	86	35,02	129,76				
	Üniversite	76	32,18	96,39				
İzin Verici	İlkokul	50	19,68	129,52	3	1,807	,613	
	Ortaokul	36	19,31	121,06				
	Lise	86	18,91	117,33				
	Üniversite	76	19,89	130,94				

\*p&lt;.05

Tablo 9 incelendiğinde; öğrenim düzeyi üniversite ve lise olan anneler öğrenim düzeyi ilkokul olan annelere göre daha demokratik ebeveyn tutumu sergilediği görülmektedir. ( $H_{(3)}= 24,343$ ;  $p<.05$ ). Öğrenim düzeyi ilkokul olan anneler öğrenim düzeyi üniversite olan annelere göre daha otoriter ebeveyn tutum sergilemektedir ( $H_{(3)}= 9,954$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca öğrenim düzeyi ilkokul olan annelerin öğrenim düzeyi üniversite olan annelere göre daha fazla aşırı koruyucu ebeveyn tutum gösterdiği belirlenmiştir ( $H_{(3)}= 19,284$ ;  $p<.05$ ). Öğrenim durumuna göre annelerinin izin verici ebeveyn tutumunun farklılaşmadığı görülmektedir ( $H_{(3)}=1,807$ ;  $p>.05$ ). Bu durumda annelerin öğrenim düzeyinin annelerin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ebeveyn tutumları üzerinde etkiye sahip olmakla birlikte izin verici ebeveyn tutumu üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'da Çocuğun doğum sırasına göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10.** Çocuğun doğum sırasına göre annelerin ebeveyn tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Ebeveyn Tutumları	Çocuğun doğum sırası	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	sd	H	p	Anlamlı Fark
Demokratik	Birinci çocuk	135	76,27	138,92	1	12,006	,001*	Birinci- diğer
	Diğer	113	73,85	107,27				
Otoriter	Birinci çocuk	135	20,30	128,94	1	1,142	,285	
	Diğer	113	19,59	119,19				
Aşırı Koruyucu	Birinci çocuk	135	34,21	119,00	1	1,748	,186	
	Diğer	113	34,99	131,07				
İzin Verici	Birinci çocuk	135	19,84	130,24	1	1,905	,167	
	Diğer	113	18,93	117,64				

\*p&lt;.05

Tablo 10 incelendiğinde; çocuğun doğum sırasına göre annelerin demokratik ebeveyn tutumu puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $H_{(1)}= 5,913$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre ilk çocukların annelerinin demokratik ebeveyn tutumu puan ortalamaları diğer çocukların annelerine göre daha yüksektir.

Çocuğun doğum sırasına göre annelerin otoriter ( $H_{(1)}=1,142$ ;  $p>.05$ ), aşırı koruyucu ( $H_{(1)}=1,748$ ;  $p>.05$ ) ve izin verici ( $H_{(1)}=1,905$ ;  $p>.05$ ) ebeveyn tutumu puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11’de çocukların okula uyum puanları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 11.** Çocukların okula uyum puanları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon sonuçları

Ölçekler		Demokratik	Otoriter	Aşırı Koruyucu	İzin Verici
Okula Uyum	r	,129*	,025	,055	-,045
	p	,042	,697	,387	,476
Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma	r	,112	-,025	,092	-,040
	p	,079	,696	,148	,527
Sosyal Duruma Uygun Tepki Gösterme	r	,143*	,009	-,054	-,044
	p	,024	,884	,395	,486
Akranlarla İletişim	r	,125*	,039	,041	-,062
	p	,048	,545	,519	,328
Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma	r	,006	,146*	,070	,013
	p	,925	,021	,270	,840

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren çocukların okula uyum düzeyleri ile annenin demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki saptanmıştır ( $r= .129$ ;  $p<.05$ ). Elde edilen bu sonuca göre annelerin demokratik ebeveyn tutumu arttıkça çocukların okula uyumları da artmaktadır.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda kız çocukların okula uyum puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde kız çocukların okula uyum düzeylerinin erkek çocuklara göre yüksek olduğunu tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009; Çimen, 2000; Kahraman, 2018; Kaya ve Akgün, 2016; Ramey, Lanzi, Phillips ve Ramey, 1998; Slot ve Bleses, 2018). Bunun yanında alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda okula uyum ve okul olgunluğu ile cinsiyet arasında ilişki olmadığı tespit edilen çalışmalara da rastlanmaktadır (Çıkrıkçı, 1999; Yoleri, 2014a; Yoleri, 2014b). Araştırma sonucunda okula uyum puan ortalamalarının kız çocuklarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeninin anne babaların ve toplumun genel olarak kız çocuklarından daha uyum sağlayıcı davranışlar beklemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu beklentinin sonucu olarak kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha uyumlu oldukları, öğretmenleriyle iletişimlerinin daha güçlü olduğu ve saldırganlık içermeyen, iletişim becerileri gerektiren başatme stratejileri kullanmaya daha yatkın oldukları da söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre; anne öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların Sosyal Yaşam puan ortalamaları anne öğrenim düzeyi lise olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme puan ortalamalarının da anne öğrenim düzeyi ilköğretim ve lise olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne öğrenim düzeyine göre çocukların Akranlarla Etkileşim, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ve Genel Okula Uyum puanları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin daha demokratik bir tutum sergilediği, öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise daha otoriter ve daha koruyucu tutum sergiledikleri bulgusundan yola çıkarak, öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin daha demokratik davranışlar sergiledikleri, öğrenim düzeyi düşüktükçe ebeveynlerin daha otoriter ve daha koruyucu davranışlar sergileme eğiliminde oldukları ve bu durumda çocukların Sosyal Yaşam ve Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme becerileri kazanmalarında etkili olduğu

söylenmektedir. Orçan ve Deniz (2004) çocukların sosyal uyumlarını incelemek amacıyla 6 yaş grubu okul öncesi eğitim alan çocuklarla yaptığı araştırmasında annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum puanlarının da arttığını tespit etmişlerdir. Eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin farklı bilgilere, tecrübelere sahip oldukları ve daha demokratik oldukları ve bu nedenle çocuklarının okula uyumlarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Sepetçi Sarıbaş & Gültekin Akduman, 2019).

Daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların okula uyum durumları daha önce farklı anaokuluna gidenlere ve daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna paralel olarak yapılan çalışmalar, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okula uyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kahraman, 2018; Sturge-Apple ve diğ., 2008; Yoleri, 2014a). Ayrıca bu araştırma sonucunda aynı anaokula devam eden çocukların okula uyumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak okul ve öğretmen değişikliğinin çocukların okula uyumlarını zorlaştırdığı, okul öncesi eğitimin akranlarla iletişim becerilerini desteklediğini ve daha önce okul öncesi eğitim almış olan çocukların okula daha kolay adapte oldukları söylenebilmektedir.

Bu çalışmada okula giden kardeşi olma durumuna göre çocukların Sosyal Yaşam, Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme, Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ve Genel Okula Uyum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat okula giden kardeşi olmayan çocukların akranlarla etkileşim puan ortalamaları, okula giden kardeşi olanlara göre daha yüksektir. Bu durum araştırmanın bir diğer bulgusu olan ebeveynlerin ilk çocuklarına daha demokratik bir tutum sergilemesinden kaynaklanabileceği gibi çocuğun kardeşiyle arasındaki etkileşimin niteliğinden de kaynaklanabilir. Balkaya ve Tuğrul (1998) kardeş sayısı ve okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Kaya ve Akgün (2016) kardeş durumu değişkeniyle okula uyum arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bomb (2005) da çalışmada problem ve prososyal davranışlar açısından kardeşi olan ve olmayan gruplar arasında farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda ilk çocukların okula uyum puan ortalamaları diğer çocuklara göre daha yüksektir. Bu durumun araştırmanın diğer bulgusu olan annelerin ilk çocuklarına daha demokratik bir tutum sergilemesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun cinsiyetinin annelerin ebeveyn tutumları üzerinde bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Yalçın (2016) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda da çocukların cinsiyeti ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karabulut-Demir (2007) anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının belirlenmesini sağlayacak bir ölçek geliştirdiği çalışmada ebeveynlerin davranışlarının çocukların cinsiyetlerine göre değişmediğini tespit etmiştir. Sunar'ın (2002) çalışmada, üç neslin ebeveyn tutumlarını karşılaştırmış ve ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına eşitlikçi bir davranış içinde oldukları görülmüştür.

Anne öğrenim düzeyinin annelerin demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ebeveyn tutumları üzerinde etkiye sahip olmakla birlikte izin verici ebeveyn tutumu üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşıldığında, annelerin yaş grubunun annelerin ebeveyn tutumları üzerinde bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda yaşa bağlı farklılığın ebeveyn tutumuna etki etmemesinin nedeninin örnekleme oluşturan çocukların annelerinin yaş aralığının 31 ile 46 arasında değişmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Karabulut-Demir (2007) annelerin yaşları ile aşırı koruyuculuk arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu annelerin yaşları ilerledikçe aşırı koruyucu davranışlarında da bir artış olduğunu ve annelerin demokratik, otoriter ve aşırı koruyucu davranışlarının öğrenim düzeyleri ile birlikte arttığını tespit etmiştir. Mızrakçı (1994) annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörleri incelemek amacıyla 3 yaptığı araştırmasının sonucunda çocuk yetiştirme tutumları üzerinde en etkin faktörün öğrenim düzeyi olduğunu, belirlemiştir. Bununla birlikte öğrenim düzeyinin kişilerin kurdukları aile yapısını da bir ölçüde belirlediğini ve öğrenim düzeyinin yüksek olduğu ailelerde eşlerin çocuk bakımı ve eğitimini paylaştıkları ve bunun eşler arasındaki ilişki kadar anne çocuk ilişkisini de olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Dursun (2010) okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek

üzere yürüttüğü araştırmanın sonucunda anne babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığını saptamıştır. Özyürek (2004) kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği araştırmasında anne baba tutumlarının yaşlarına bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda annelerin ve babaların aşırı koruyucu tutumunun ilkökul ve ortaokul mezunu olanlarda yüksek düzeyde olduğunu, anne ve babaların öğrenim düzeylerinin arttıkça demokratik tutum göstermeye yatkın oldukları bulunmuştur (Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Derman, Türen & Buntürk, 2020; Durmuş, 2006; Özyürek, 2004; Sepetçi Sarıbaş & Gültekin Akduman, 2019; Şanlı, 2007). Öğrenim düzeyi düşük aileler çocuk eğitiminde kendi ebeveynlerinden bildikleri eski yöntemleri kullandıkları, öğrenim düzeyi yükseldikçe bireylerin sosyal ve yaşantısal öğrenme deneyimlerinden kaynaklı olarak daha demokratik ebeveyn tutumu sergiledikleri düşünülmektedir.

İlk çocukların annelerinin demokratik ebeveyn tutumu puan ortalamalarının diğer çocukların annelerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, çocuğun doğum sırasına göre annelerin otoriter, aşırı koruyucu, izin verici ebeveyn tutumu puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Karabulut-Demir (2007) anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının belirlenmesini sağlayacak bir ölçek geliştirdiği araştırmasında, bir çocuk sahibi olan ebeveynlerin, birden fazla çocuk sahibi olan ebeveynlere göre daha demokratik olduklarını tespit etmiştir. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) ise tek çocuklu ebeveynlerin daha yüksek düzeyde aşırı koruyucu tutum sergilediklerini ifade etmektedirler. Yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde; iki ve ikiden fazla çocuğa sahip olan ebeveynlerin demokratik tutumdan uzaklaşma eğilimi gösterdikleri, ilk çocuklarına daha demokratik davrandıkları söylenebilir. Bu durum çocuk sayısı arttıkça, ebeveynlerin çocuklarla ilgilenme durumlarının azalması ve bu nedenle ebeveynin yaşadığı stresin daha da artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırma sonucunda annelerin demokratik ebeveyn tutumu arttıkça çocukların okula uyumlarının da arttığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde demokratik ebeveyn tutumunun okula uyumu olumlu yönde etkilediğini tespit eden araştırmalar bulunmaktadır (Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Demir, Karabay ve Ası, 2017; Işık, 2006; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Ogelman ve diğerleri, 2013; Zupancic ve Kavcic, 2011). Ayrıca okula uyumun alt boyutlarından olan Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme ve Akranlarla Etkileşim alt boyutlarının da demokratik tutumla ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla demokratik aile ortamında yetişen çocuklar okula başladıklarında daha kolay uyum sağlamak ve akranlarıyla daha kolay etkileşime girebilmektedirler. Ancak otoriter tutumun sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutu ile olumlu yönde ilişkili olduğu da belirlenmiştir. Bu durum yapılan araştırmalarla çelişmektedir. Yapılan çalışmalar otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal olarak uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Altınkaynak ve Akman, 2019; Jones, Gross ve Becker, 2002; Ogelman ve diğerleri, 2013). Nitekim Demir, Karabay ve Ası (2017) otoriter ebeveynlere sahip çocukların Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranmada zorlandıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırma sonucunda ise otoriter tutumun çocuğun sosyal çevreye pozitif yaklaşmasını etkilediği belirlenmiştir. Çocuğun evde ceza gibi olumsuz tutumlarla karşılaşmasının, onun dış çevreye yönelmesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bu araştırmada 5 Yaş Çocukları İçin Uyarlanan Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmış olup çocuğun yaşı değişken olarak alınmamıştır. Bu nedenle farklı yaş gruplarının değişken olarak alındığı çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

Araştırmada çocukların okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki nicel araştırma teknikleriyle analiz edilmiştir. Farklı özelliklere de yer verilerek nitel araştırma deseni kullanılarak da araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, okula uyuma ilişkin bir program uygulanmamıştır. Okula uyum programı hazırlanıp uygulanarak çocukların okula uyum düzeylerine etkisini ortaya koyan deneysel bir araştırma yapılması önerilmektedir.



Kız çocuklarını okula uyum problemi erkek çocuklara göre daha az olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak erkek çocuklar için daha dikkatli bir uyum programı hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Annenin öğrenim düzeyi, annenin demokratik ebeveyn tutumu üzerinde ve çocuğun okula uyumunda etkili olmaktadır. Bu sebeple öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlere eğitim verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerin verilmesinde çocuklar ve aileleri ile daha kolay iletişime geçebilecekleri için okul öncesi öğretmenleri etkin rol oynamalıdır. Bu açıdan hizmet içi eğitim seminerlerinde okul öncesi dönemde okula uyum, ebeveyn tutumlarının etkileri konularına yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okula uyumlarında ebeveyn tutumunun etkisini gözlemleyerek ebeveynlere rehberlik etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları için kritik bir deneyim olan okul öncesi eğitime başlama sürecinde çocuklarının aileden ilk defa uzun süreli bir ayrılma yaşadığı ve aynı zamanda çocuğunun aile dışındaki bir dünya ile ilk defa karşılaştığının bilincinde olarak bu süreçte çocuklarını desteklemeleri gerekmektedir. Bu açıdan aile eğitim programlarına katılarak kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların okula uyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sebeple çocukların 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitim almaları önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Altınkaynak, Ş. Ö., & Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Bahalı, K., Tahiroğlu, A. & Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 310-317.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615. <https://doi.org/10.1002/icd.514>
- Berber, S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bono, K. E., Sy, S. R., & Kopp, C. B. (2016). School readiness among low-income Black children: Family characteristics, parenting, and support. *Early Child Development and Care*, 186(3), 419-435.
- Bracken, S., & Fischel, J. (2007). Relationships between social skills, behavioral problems, and school readiness for head start children. *A Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 10, 109- 126.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550.
- Canabakan Koç, N. (2015). *Okul öncesi dönem adaptasyon sürecinde ayrılık anksiyetesi bozukluğu geliştirmiş 48-66 aylık çocuklarda ebeveyn tutumlarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76 (2), 417-434.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara ili merkezinde resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T., Karabay, Ş. O., & Ası, D. Ş. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.

- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331-362.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gordon, B. N. (1983). Maternal perception of child temperament and observed mother-child interaction. *Child Psychiatry and Human Development*, 13(3), 153-167.
- Güven, Y. & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 Yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142
- Jones, L. P., Gross, E., & Becker, I. (2002). The characteristics of domestic violence victims in a child protective service caseload. *Families in Society*, 83(4), 405-415.
- Işık, B. (2006). Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Katainen, S., Raikkonen, K., Keltikangas- Jarvinen, L. (1997) Childhood temperament and mother's childrearing attitudes: Stability and interaction in a three- year follow-up study. *European Journal of Personality*, 11, 249- 265.
- Kaya, S.Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Ö.S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaya, A., Bozaslan, H., Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Bush, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spares of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Metsapelto, R. & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, 17, 59-78.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following. *Developmental Psychology*, 58(5), 1168-1189.
- Mızrakçı, Ş. (1994). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.
- Orçan, M. & Deniz, M.E. (2004). Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 2, 310-321.

- Önder, A. & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul- red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 204-224.
- Özcan, Ö. & Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 13-17.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramey, S.L., Lanzi, R.G., Phillips, M.M., & Ramey, C.T. (1998). Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *The Elementary School Journal*, 98(4), 311-327.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426 – 438
- Rubin, K.H., Nelson, L.J., Hastings, P., Asendorpf, J. (1999). The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 937-957.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1-48.
- Sepetçi Sarıbaş, M. & Akduman, G. G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum becerilerinin bazı aile özelliklerine göre incelenmesi. *Journal Of World Of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 11(2), 271-293.
- Slot, P. L., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: the applicability of the inclass pre-k in danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 44(6), 1678- 1690.
- Sunar, D. (2002). Change and continuity in the Turkish middle class family. In R. Liljeström ve E. Özdalga, (Eds.), *Autonomy and dependence in the family* (ss. 217-237). İstanbul: Swedish Research Institute.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoleri, S. (2014a). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *E-International Journal of Educational Research*, 5 (2), 54-66.
- Yoleri, S. (2014b). Preschool children's school adjustment: Indicators of behaviour problems, gender, and peer victimization. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-11.
- Zupancic, M. & Kavcic, T. (2011). Factor of social adjustment to school: Child's personality, family and preschool. *Early Child Development and Care*, 181(4), 493-504.
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: Examining the moderating effect of gender and teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 26(2), 149-166.

## Extended Abstract

The concept of school adaptation is defined as providing adaptation at A highest level between student and several features in the education environment and it is expressed as a multi-directional concept regarding school success, social effect and social behaviours. In the first years of children's lives the effect of parents on children are more than other people. Therefore parents have an important role in the process of starting school and school adaptation. Within the process of school adaptation parents' attitudes regarding raising their children is also important. Parents' display of over-protective and supervisory attitudes towards their children can make it difficult for children to adapt to school in situations where family and child are both dependent to each other. The child who leaves the family environment and enters the school environment passes through a certain adaptation process and pays effort to adapt in order to give positive answers to the expectations of school and teachers. In this process especially mother, who is expected to support the child, struggles for the adaptation to preschool education institution, which formerly was not a part of her life. In this research, the aim is to examine the relation between adaptation levels of 5 year-old preschool children and their mothers' parental attitude. In addition it was also examined whether children's school adaptation and mothers' parental attitude differ significantly or not according to variables such as gender and mother's education level. This research is a quantitative study arranged in relational screening model in terms of determining school adaptation levels of children and examining the relation between children's school adaptation and their parents' attitudes. Accordingly the sample of the research consists of 248 children at the age of 5 from 6 independent nursery schools in the city centre of Bursa. As the research personal information form, Marmara Social Emotional Adaptation Scale for Five Year Old Children (MASDU-5) of which validity and reliability study was carried out by Güven and Işık (2006) and Parents Attitude Scale (ETÖ) which was developed by Karabulut-Demir and Şendil (2008) were used. Whether or not there was a relation between preschool children's school adaptation and mothers' attitudes was determined with correlation analysis. Whether data were parametric or not was examined with Kolmogov Smirnov test and it was seen that the data obtained were non-parametric. According to the data obtained from personal information form Mann Whitney U and Kruskal Wallis Test were carried out for mothers' parental attitude and children's school adaptation. According to the findings of the study it was determined that female children's school adaptation score averages were higher compared to male children, as long as mothers' democratic parental attitudes increase children's school adaptation increases as well, the general school adaptation levels of children who attended school before were higher than the children who never attended school before or those who attended a different school, first children's general school adaptation was higher than other children, the democratic parental attitude score averages of first children's mothers were higher than other children's mothers and the gender of the child does not have an influence on mothers' parental attitudes. As a result of the research it is thought that, female children's higher school adaptation score averages can be affected by the factors such as the fact that female children start speaking earlier than male children, female children are better in terms of language development, they are also more prone to overcoming situations that require social skills and on the other hand male children are more dependent to their mothers. School adaptation of the children who attended to the same school before was higher compared to those who attended a different school or those who never attended a nursery school. In addition interaction conditions of the children who attended the same nursery school were higher than the children who never attended nursery school before. On the basis of these findings it can be stated that changing school and teacher makes it difficult for children to adapt to school, preschool education supports interaction skills with peers and the children who attended preschool education before adapt to school more easily. As a result of this research it was determined that as long as mothers' democratic parental attitudes increase, children's school adaptations increase as well. It is thought that this situation is influenced by factors such as democratic parents giving their children more responsibility, providing a secure attachment, establishing a warm communication with the child, expressing requests and opinions clearly and accurately thus preparing an environment required for a successful social development. As a result of the research while a significant difference was not found in children's social life score averages according to birth order, it was determined that first children's reacting appropriately for social condition, interaction with peers, approaching social environment and general school adaptation score averages were higher than other children. It is

thought that this situation is related to another finding of the research which suggests that mothers show more democratic attitudes towards their first children.



## SURİYELİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Songül ASLAN\*

Adnan KAN\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, okullarında Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta olduğu 482 ortaokul öğrencisi (243 kadın, 239 erkek) oluşturmaktadır. Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 30 maddelik nihai ölçek ortaya konmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu (değer verme, olumsuz, reddetme, yoksayma ve yakınlık) ve toplam varyansın %52,74'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak belirlenmiştir. Alt faktörlerin güvenilirlik katsayıları 0,70 ile 0,90 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları, ölçeğin ortaokullarda bulunan öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli öğrenciler, tutum, ölçek, geçerlik, güvenilirlik

## A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY ON THE SCALE FOR THE ATTITUDE TOWARD SYRIAN STUDENTS

### ABSTRACT

In this study, a measurement tool was developed to determine the attitudes of secondary school students towards Syrian students. The study group of the research consists of 482 secondary school students (243 females, 239 males) with a high concentration of Syrian students in their schools. Various analyses have been conducted in order to provide evidence for the reliability and validity of the Attitude Scale towards Syrian Students. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to provide evidence for the constructed validity of the scale. In consequence of the analyses, a final scale of 30 items was revealed. As a result of exploratory factor analysis, it was found that the scale had a five-factor structure (appraisal, negative, rejection, ignoring, proximity) and explained 52,74% of the total variance. Cronbach Alpha reliability coefficient of the whole scale was determined as 0,91. Reliability coefficients of the sub-factors ranged from 0,70 to 0,90. The validity and reliability analysis results of the scale show that the scale can be used to determine the attitudes of the students in secondary schools towards the Syrian students.

**Keywords:** Syrian students, attitude, scale, validity, reliability

### GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde kitlesel nüfus hareketleri değişik mekanlarda çeşitli şekillerde ortaya çıkmıştır (Ağır ve Sezik, 2015). İnsanların yaşadıkları yerlerden dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplere bağlı olarak hayatlarının bir kısmını veya tamamını geçirmek üzere yer değiştirmeleri olarak tanımlanabilecek göç kavramı sadece yer değiştirmeye sınırlı tutulacak bir kavram değildir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016; Özyakışır, 2013; Stutz, 2009). İnsanlık tarihi kadar eski bir konu olan göçler doğumlar ve ölümler kadar önemli bir nüfus değişkenidir (Castles, 2003; Şahin, 2018). Ülke sınırlarının geçilerek başka ülkelere yapılan göçler dış göçler kapsamında değerlendirilmektedir (Weeks, 2005). Türkiye bulunduğu konumun ve sahip olduğu özelliklerin de etkisiyle eskiden beri hem göç veren, hem göç alan hem de transit göçlere sahne olan ülkelerden biridir (Karabağ ve Şahin, 2019). Türkiye, son 30 yıldan beri, 1990'ların başında Irak ve 2011'den beri ise Suriye'den gelen

\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi, Ankara, songulaslan@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3739-6347>

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, adnankan@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3610-0033>

insanlar dolayısıyla, dünya tarihinin en büyük çaplı göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya kalmıştır (Seydi, 2014). Suriye’de yaşanan iç çatışmalar nedeniyle 2011 yılının Nisan ayından itibaren Suriye’den Türkiye’ye yapılan göçler zorunlu dış göçlerdir. Bu zorunlu göç, Türkiye’ye gelen Suriyeli vatandaşları (3 milyon 687 bin 244 GİGM, 2019) ilgilendirdiği gibi aynı zamanda Türkiye için de, içerisinde eğitimin de olduğu kitlesel problemlere neden olmuştur (Boyacı ve Börü, 2016). Türkiye Suriye’den gelen milyonlarca insan için yeni bir yaşam alanı olurken siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan Suriye’de yaşananlardan en çok etkilenen ülke olmuştur (Sunata ve Bircan, 2015). Bu göç, Suriye uyruklu yabancı vatandaşların topluma uyum sağlayabilme ve Türkiye’de kalabilmeleri adına ihtiyaçların giderilmesi yönünde acil bir eylem planının hazırlanması ve uygulamaya geçirilmesini zorunlu kılmıştır (Kirişçi, 2014). Suriye uyruklu vatandaşlar Türkiye’de geçici koruma statüsünde bulunmaktadır. Geçici koruma statüsü, “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen, yabancılara sağlanan korumayı ifade etmektedir” (GİGM, 2014; 2016). Türkiye Suriye uyruklu yabancılara, uluslararası hukuk ve teamül çerçevesinde; açık sınır politikası ile ülke topraklarına koşulsuz kabul, geri göndermeme ilkesinin istisnasız kabulü ve gelen kişilerin temel ihtiyaçlarını karşılanması olmak üzere üç temel konuyu gözönünde bulundurarak geçici koruma statüsü vermiştir (Human Rights Watch, 2015). Bugün gelinen nokta itibarıyla Suriyelilere verilen geçici koruma statüsü siyasi, hukuki, mali, insani çok yönlü bir politikanın geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Suriye’den göç eden toplam nüfusun % 47’sini çocuk nüfus oluşturmaktadır (1 milyon 733 bin 34) Geçici koruma statüsü ile ülkemizdeki statüleri belirlenen Suriyeli çocuklar, buldukları ülkelerini terk etmek zorunda kalmaları, savaş ortamını yaşamış olmaları ve geldikleri ülkelerde yabancı çevrelerde yaşamının getirmiş olduğu çeşitli sorunlarla mücadele etmektedir. “Yeni bir ülkeye dahil olma pek çok zorluk yanında, dil, din, ırk, etnisite, kültür farklılığını da beraberinde getirmektedir. Topluma yabancı olmalarından ve sosyo-ekonomik imkansızlıklardan kaynaklı mekansal, psikososyal, kültürel ve ekonomik temelli pek çok riske maruz kalabilmektedirler” (Gencer, 2017; s. 839). Yeni topluma uyum sağlama süreci ile ilgili en önemli unsurlardan biri eğitimidir. Eğitim temel bir hak olmanın yanısıra göçle başka ülkelere gelen çocukların sosyal ve duygusal olarak iyileşmelerinde önemli bir yere sahiptir (Eisenbruch, 1988; Sinclair, 2001; Huyck ve Fields, 1981; aktaran Aydın, Gündoğdu ve Akgül, 2019). Eğitimin gerçekleştiği okullar ise; mülteci çocuklar ile toplum arasındaki uyumun sağlanması konusunda aracı bir rol üstlenirler. Okul bu çocuklar için aile ve diğer toplumsal hizmetlerle birlikte çocuğun topluma uyumunun kolaylaşması yönünde bir ortam sağlar (Hamilton, 2003). Suriyeli öğrenciler için, eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturan, okula uyum; öğrencinin akademik başarısını içeren akademik uyumu; okulda bulunan bireylerle kurduğu ilişkileri içeren sosyal uyumu ve okulda kurallara uyma gibi davranışları içeren davranışsal uyumu içine alan kapsamlı bir kavramdır (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Okul uyumu çoğunlukla okul çevresi ile çocuk arasındaki ilişkiye bağlı olarak tanımlanmaktadır. Bu uyum süreci, çocuğun tek taraflı uyumundan ziyade, öğretmenin ve mevcut öğrencilerin de içerisinde bulunduğu karşılıklı bir süreçtir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen ve Frater-Mathieson, 2003). Yapılan çalışmalara bakıldığında Suriyeli ailelerin çocuklarını okula göndermeme sebepleri arasında okulda zorbalığa maruz kalacağı, akran ilişkilerinde önyargı, şiddet, dışlanma ayrımcılık gibi olumsuz durum yaşamaları yer almaktadır. Okula gitme hakkından yararlanamayan Suriyeli çocukların, daha fazla istismar ve kötü muamele riski altında olduğu, travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını (tedirginlik, stress, endişe, umutsuzluk gibi) daha fazla gösterdiği ve fiziksel ve psikolojik gelişimlerini tamamlamayı başaramadıkları belirlenmiştir (UNESCO, 2011). Olumsuz tutumlar da Suriyeli öğrencileri okuldan uzaklaştıran bir sebeptir (Baltacı, 2014; Hek, 2005; McBrien, 2005, Mertol-İlgar, Doğan ve Yıldırım, 2017; Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Palaz, Çepni ve Kılcan; 2019). Sevgiyi, nefreti ve davranışları önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle (Morgan, 1991), ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Erkuş, 2012). Çocuklar için kültürel uyum sürecinde sosyal değişimin en bariz şekilde yaşandığı ortamın okullar olduğunu göz önüne alırsak (Hones ve Cha, 1999), Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamalarında arkadaşlarının onlara yönelik göstermiş oldukları tutumun önemli olduğunu söylemek mümkündür. Göçmenlerin topluma uyum sağlamasında kendilerinin çabası ve davranışları kadar, aynı zamanda göç ettiği toplumdaki kişilerin de kendileri hakkındaki tutum ve davranışları da etkili olmaktadır (Süleymanov, 2017).



Ulusal alanyazında, Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilere dair 2013 yılından itibaren akademik çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunları, çözüm önerileri, öğrencilerin topluma uyum sorunu ve Suriyeli öğrencilere yönelik üniversite öğrencilerinin algıları (Seydi, 2013; 2014; Ereş, 2014; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Aydın ve Kaya, 2017; Gencer, 2017, Mertol-İlgar, Doğan ve Yıldırım, 2017; Göktuna-Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017; Çakmak, 2018; Şimşek ve Kula, 2018; Tanrıku, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Gündoğdu ve Akgül, 2019) yapılan araştırmaların genel başlıklarını oluşturmaktadır. Suriyeli öğrencilere yönelik tutumların belirlenmesi bakımından yapılan ulusal yayınlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir (Sağlam ve Kanbur İlksen, 2017). Çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği tek alt boyuttan oluşmaktadır (Kılınç, Çepni ve Kılcan, 2017). Uluslararası alanyazında Mülteci Çocuklara yönelik halkın tutumunun belirlenmesi amacıyla, bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. (Angelidou, Aguaded-Ramírez ve Rodríguez-Sabiote, 2019).

Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt bileşenden oluşmaktadır; bir nesneye yönelik olarak belirli bir derecede sergilenen olumlu ya da olumsuz yönde kendini gösteren bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 2007). Yaşantı ve deneyimlere bağlı olarak oluşan tutum, ilgili olduğu obje ve durumlara yönelik bireyin davranışlarında yönlendirici ve dinamik bir etkileme gücüne sahiptir (Tavşancıl, 2014) ve bireyin nesneyle ilgili algısını, davranışını veya tercihini etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak da birey o nesneye karşı olma ya da tarafında yer alma gibi davranış kalıpları sergileyerek tutumunu göstermiş olur (Anderson ve Hughes, 1989). Bu bağlamda çalışmada Suriyeli öğrencilerin yeni bir topluma uyum sürecinde onlar için önemli bir unsur olan diğer öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlamak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen süreçler ve çalışma grubuna ait özellikler aşağıda belirtilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim alan toplamda 490 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken Suriyeli öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda okuyan öğrencilerden veri toplanmasına dikkat edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklemin büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte, madde sayısının beş katı kadar sayıya ulaşmanın yeterlidir (Child, 2006; Bryman ve Cramer, 2001). Bu bilgilere dayanarak örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %50,4’ü (n=243) kadın, %49,6’sı (n=239) ise erkektir. Öğrencilerin yaşları 10 ile 13 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %32’si (n=154) 8.Sınıf, %28,6’sı (n=138) 6.Sınıf, %22,8’i (n=110) 7.Sınıf ve %16,4’ü (n=79) 5.Sınıf öğrencisidir.

### Ölçeğin Geliştirilme Süreci ve Verilerin Toplanması

Ölçeğin geliştirme sürecinde maddeler oluşturulurken alanyazın incelenerek ve tutumun temel bileşenleri (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) göz önünde tutularak 48 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra ölçme değerlendirme uzmanı, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve dil uzmanına, inceleme yaptırılarak dil, öğrenci yaşına uygunluk ve teknik açılarından değerlendirmeleri istenen ölçekte, taslak maddelerden birinin muğlak ifade içermesi diğer ikisinin ise tutum özelliğini ifade etmemesi nedeniyle üç madde ölçekten çıkarılmış ve 45 maddeden oluşan bir ölçek formu hazırlanmıştır. Bireylerin ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “Tamamen katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Kararsızım” “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde Likert tipi şeklinde 5’li derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Ölçekte yer alan tutumun alt bileşenlerine ait örnek maddeler

Duyuşsal Madde Örnekleri	Bilişsel Madde Örnekleri	Davranışsal Madde Örnekleri
Suriyeli öğrencilerle ders araç gereçlerimi paylaşmak bana keyif verir.	Suriyeli bir öğrencinin arkadaş grubumda yer almasını istemem.	Okulda veya sınıfta uyum sorunu çeken Suriyeli arkadaşlarıma gönüllü olarak yardım ederim.
Okulumda/sınıfımda Suriyeli öğrencilerin olması beni mutlu eder.	Suriyeli öğrencilerin ülkelerine dönmeleri gerektiğini düşünürüm.	Suriyeli öğrencilerle bağlarımızı güçlendirmek için çaba harcarım.

Ölçekteki 45 maddeden 26 madde olumlu, 19 madde ise olumsuz bir yapıdadır. Ölçeği yanıtlayan öğrenciler maddelere 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre tepkide bulunmuşlardır. Olumlu maddelere ait puanlama şu şekildedir: “tamamen katılıyorum” = 5, “kısmen katılıyorum”=4, “kararsızım”=3, “katılmıyorum”=2, “hiç katılmıyorum”= 1. Olumsuz maddelere verilen puanlama tepkide buldukları derecelendirmeye göre şu şekilde yapılmıştır. “tamamen katılıyorum” = 1, “kısmen katılıyorum”=2, “kararsızım”=3, “katılmıyorum”=4, “hiç katılmıyorum”= 5.

### Verilerin analizi

Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)” ve “Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)” yapılmıştır. AFA için SPSS 21.0 paket program kullanılmıştır. Bu aşamada verilerin temel bileşenler analizine uygun olup olmadığının saptanması için “Kaiser Meyer Olkin Testi (KMO)” ve “Barlett Küresellik testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Alt faktörlerin belirlenmesinde promax tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktörler isimlendirilerek yorumlanmıştır. DFA için de Lisrel 8.8 paket programı kullanılmış ve AFA da ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu uyumu değerlendirmek için chi-square ( $\chi^2$ ), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise alanında uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için ölçeğin tümü ve onu oluşturan faktörlere ait Cronbach-Alpha değerleri hesaplanmıştır.

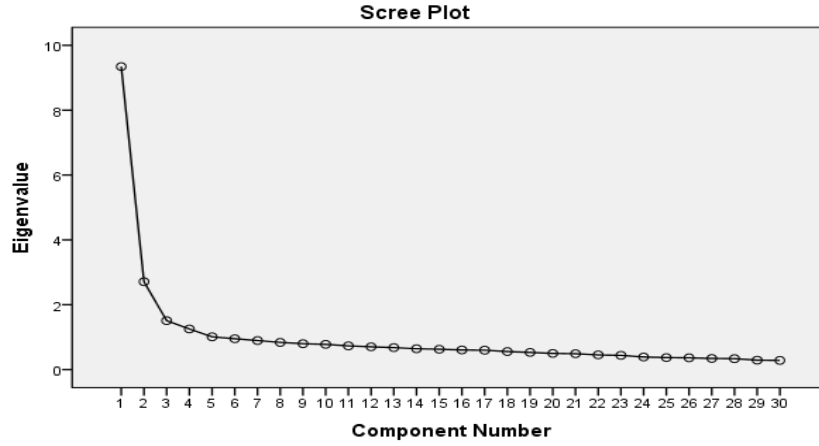
## BULGULAR ve YORUMLAR

### Geçerlik

AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğunu incelemek için “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” ve “Barlett Küresellik” değerleri hesaplanmıştır. Veri setinde faktör analizini yapmak için KMO değerinin 0.60’dan büyük olması istenmektedir (Pallant ve Manual, 2001; Field, 2005). Araştırmada elde edilen KMO değeri 0.94’tür. Bulunan KMO değeri, verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 5509,190$ ;  $p = 0.00$ ). Analiz sonucunda gözlenen değerlere dayanarak, ölçekten elde edilen verinin faktör analizini yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Uygulanan faktör analizinde döndürme yöntemlerinden promax kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin yapısına uymayan veya birden fazla faktöre yük veren

15 madde ölçekten çıkarılmıştır (7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 32, 38, 43). Geriye kalan 30 madde özdeğeri 1’in üzerinde 5 alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Birinci alt faktör 11 maddeden (13, 19, 21, 26, 28, 30, 33, 35, 37, 39, 41); ikinci alt faktör 5 maddeden (18, 27, 36, 42, 44); üçüncü alt faktör 5 maddeden (29, 31, 34, 40,45); dördüncü alt faktör 6 maddeden (2, 4, 6, 10, 14, 24) ve son

olarak beşinci faktör 3 maddeden oluşmaktadır (1, 3, 5). Şekil.1’de ölçekte yer alan alt faktörlere ait özdeğer grafiği sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçeğe Ait Özdeğer Grafiği

Yapı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 9,7 olarak bulunmuştur ve tek başına bu alt faktör tutum değişkenine ait %31,4’ünü açıklamaktadır. İkinci faktör 5 maddeden oluşmaktadır (18, 27, 36, 42, 44). İkinci faktöre ait öz değer 2,7’dir ve bu alt faktör tutum değişkenine ait varyansın % 8,9’unu açıklamaktadır. Üçüncü alt faktör 5 maddeden oluşmaktadır (29, 31, 34, 40, 45) ve üçüncü faktöre ait özdeğer 1,5’tir. Üçüncü alt faktör tek başına tutum değişkenine ait toplam varyansın %4,9’unu açıklamaktadır. Dördüncü faktör 6 maddeden oluşmaktadır (2, 4, 6, 10, 24). Dördüncü alt faktöre ait özdeğer 1,2 olup bu alt faktör tutum değişkenine ait toplam varyansın %4,1’ini açıklamaktadır. Beşinci alt faktör üç maddeden oluşmaktadır (1, 3, 5) ve bu faktöre ait özdeğer ise 1,01’dir (Şekil 1.). Beşinci faktör tek başına tutum değişkenine ait toplam varyansın %3,2’sini açıklamaktadır. Beş alt faktör tutum değişkenine ilişkin toplam varyansın %52,7’sini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlere ait faktör yükleri 0,45 ile 0,85 arasında değişmektedir. Madde test korelasyonu 0,30 ile 0,71 arasında değerler almaktadır.

Ölçek maddelerine ait faktör yükleri, faktör özdeğerleri ve betimsel istatistikleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeğine ait geçerlik analizi ve betimsel istatistikler

Madde No	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Faktör Yüğü	Faktör Özdeğeri
13	2,68	1,36	0,63	9,7 ; Değer Verme %31,4
19	2,66	1,36	0,56	
21	2,41	1,38	0,49	
26	2,22	1,32	0,59	
28	2,25	1,34	0,53	
30	2,67	1,43	0,84	
33	2,40	1,41	0,66	
35	2,47	1,43	0,85	
37	2,27	1,29	0,72	
39	2,81	1,48	0,82	
41	2,88	1,46	0,81	
18	2,80	1,51	0,61	2,7; Olumsuz %8,9
27	3,06	1,41	0,52	
36	3,24	1,35	0,63	
42	3,13	1,39	0,79	
44	2,97	1,48	0,63	
29	2,85	1,53	0,79	1,5; Reddetme % 4,9
31	2,35	1,44	0,45	
34	2,24	1,49	0,67	
40	2,60	1,51	0,58	
45	2,66	1,49	0,62	
2	2,71	1,45	0,51	1,2; Yoksayma %4,1
4	3,37	1,36	0,64	
6	2,23	1,37	0,76	
10	2,78	1,40	0,50	
14	2,65	1,45	0,49	
24	2,67	1,45	0,53	
1	2,40	1,32	0,74	1,01; Yakınlık %3,0
3	2,17	1,31	0,82	
5	1,76	1,12	0,77	

Toplam Varyans Açıklama Oranı %52,74

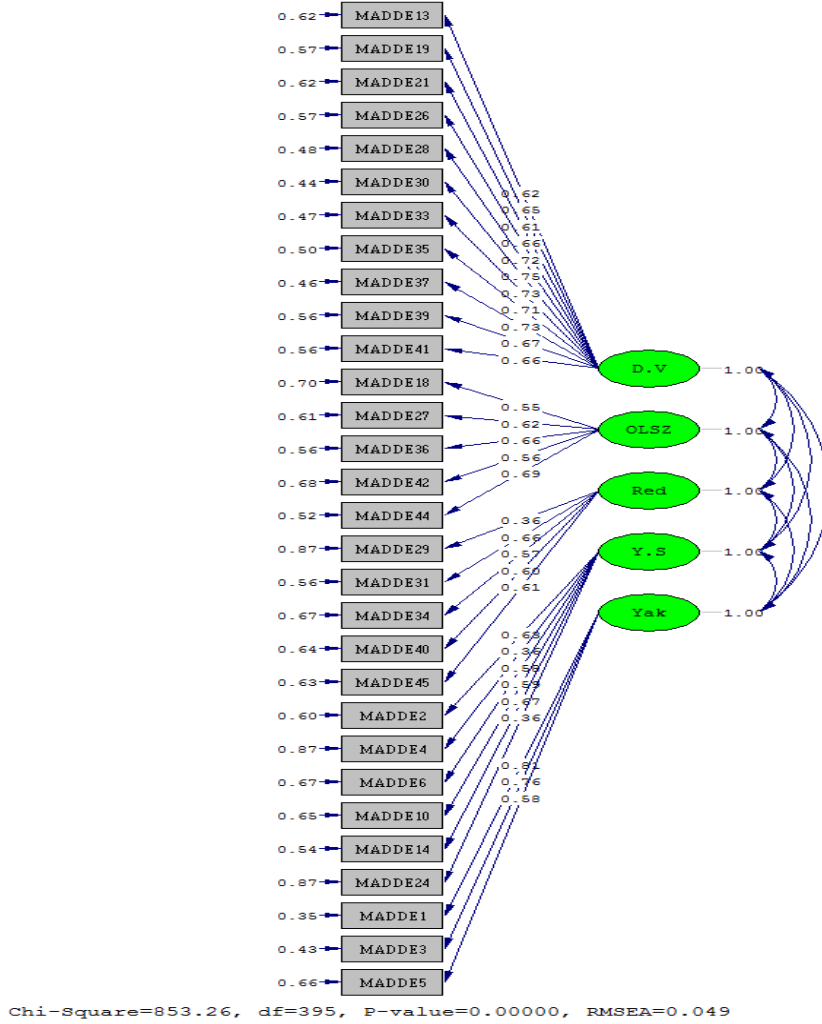
Aritmetik Ortalama 75,84

Standart Sapma 22,55

Varyans 508,79

AFA sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü modelin yapı geçerliği, DFA uygulanarak test edilmiştir. DFA ve AFA analizleri aynı çalışma grubuna ait veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Şekil 2’de verilen DFA modeli incelendiğinde maddeler ile ilişkili oldukları faktörler arasındaki korelasyon değerleri 0,48 ile 1,07 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Modelin DFA ile Ki Kare, Ki Kare/serbestlik derecesi ve uyum indeksleri değerleri  $\chi^2= 819,27$  DF:394 P=0.000, RMSEA= 0 ,047’dir. RMSEA değerine göre, model kabul edilebilir bir uyum değerine sahiptir (Brown, 2006).

NFI= 0,96, CFI= 0,98 bulunmuştur. NFI ve CFI uyum indeks değerlerinin 0,90 ve üzerinde bir değer alması modelin kabul edilebilir; 0,95 ve üzerinde bir değer alması ise modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaretler (Kline, 2010; Seçer, 2013). Bu verilere bakarak, modelin NFI VE CFI değerleri açısından iyi bir uyum sergilediğini söyleyebiliriz. GFI= 0,90, AGFI değeri ise 0,88'dir. Bu doğrultuda GFI değerine göre modelin iyi bir uyum, AGFI değerine göre kabul edilebilir bir uyum sergilediğini söylemek mümkündür.



Şekil 2. Modele ilişkin faktör yükleri ve dağılımı

### Güvenirlige İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçtüklere özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak madde-toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirligini ortaya koymak için de tüm ölçek için ve alt faktörlerin her biri için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve madde-toplam test korelasyonları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeği güvenirlilik analizi

Madde No	Madde- Toplam Test Korelasyonu					Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	
13	0,59					
19	0,62					
21	0,57					
26	0,61					
28	0,66					Crα: 0,90
30	0,71					
33	0,67					
35	0,67					
37	0,69					
39	0,64					
41	0,63					
18		0,46				
27		0,51				Crα: 0,71
36		0,56				
42		0,50				
44		0,56				
29			0,37			
31			0,48			Crα: 0,70
34			0,49			
40			0,45			
45			0,51			
2				0,49		
4				0,30		Crα: 0,70
6				0,46		
10				0,47		
14				0,47		
24				0,31		
1					0,63	Crα: 0,75
3					0,63	
5					0,49	

Genel Crα: 0,91

Madde toplam-test korelasyonları incelendiğinde 1.faktöre ait değerler 0,59 ile 0,71 arasında, 2. Faktöre ait değerler 0,56 ile 0,46 arasında, 3.faktöre ait değerler 0,37 ile 0,51 arasında, 4. Faktöre ait değerler 0,30 ile 0,49 arasında, beşinci faktöre ait değerler ise 0,49 ile 0,63 arasında yer almaktadır. Madde toplam korelasyon değeri 0,30 ve üzerinde olması madde geçerliliği için yeterli kabul edilmektedir. Buna göre ölçeğin madde-toplam test korelasyonlarının 0,30 ve üzerinde değerlere sahip olması ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğini kanıtlamaktadır.

Ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach Alpha değerinin minimum 0,70 olması gereklidir (DeVellis, 2003; Tavşancıl, 2014). Ölçeğin tamamına ait Crα güvenirliliği; 0,91, birinci alt faktöre ilişkin Crα; 0,90, ikinci alt faktöre ilişkin Crα;0,71, üçüncü alt faktöre ilişkin Crα güvenirliliği;

0,70; dördüncü alt faktöre ilişkin 0,70; ve beşinci alt faktöre ilişkin  $C_{\alpha}$ ;0,75'tir. Bu değerler ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna kanıt olarak kullanılmıştır.

## SONUÇ

Çalışmada ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya koymak için ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Yapılan döndürülmüş bileşenler analizi sonucunda ölçeğin 5 alt faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu 5 alt faktör tutum değişkenine ait toplam varyansın %52,74'ünü açıklamaktadır. Her bir alt faktöre ait faktör yük değerleri 0,45 ile 0,85 arasında değişmektedir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulguların ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet ettiği ve ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayan bireyleri ayırt edebildiği görülmüştür.

Güvenirlilik analizi sonuçlarına bakıldığında hem genel hem de alt faktörlere ilişkin olarak kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin içtutarlılık katsayıları ise şöyledir: 1. Faktör için 0,90, ikinci faktör için 0,71, üçüncü faktör için 0,70, dördüncü faktör için 0,70, beşinci faktör için ise 0,75'tir.

Ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek için yapılan bu çalışmada 30 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin puanlaması sırasında olumsuz maddelerin tersten puanlanması gerekmektedir.

Özellikle son yıllarda Türkiye'de sayısı artan Suriyeli öğrencilere yönelik tutumun belirlenmesi açısından geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olması önemlidir. Ölçekten elde edilen geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları ölçeğin ortaokullarda bulunan öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçek uygulandığı grup dışında farklı gruplara uygulanacaksa geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yeniden yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ağır, O., Sezik M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum*,5 (9). 95-123.
- Anderson, M. ve Hughes, H. M. (1989). Parenting attitudes and the self-esteem of young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 463-465.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. ve Frater-Mathieson, K. (2003). Education of refugee children: theoretical perspectives and best practice. Richard Hamilton ve Dennis Moore (Ed.), *Educational Interventions for Refugee Children* içinde (ss.1-11). London: Routledge Falmer.
- Angelidou, G., Aguaded-Ramirez, E. M. ve Rodriguez- Sabote, C. (2019). Design and validation of scale measuring attitudes toward refugee children. *Sustainability*, 11(10), 2797.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Aydın, H., Gündoğdu, M. ve Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 20(4), 29-40.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226 – 237. <https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276>
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.

- Börü, N., Boyacı, B. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration and social transformation. *Sociology*, 77(1), 13-34.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3th Ed.). London: Continuum.
- Çakmak, H. (2018). Türkiye'deki Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının uyum sürecine etkileri. Uluslararası Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Göç ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu, 2-3 Nisan, 451-468.
- Demirtaş-Zorbaz S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu:bir model testi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development* (2. edition). California: Sage Publication Inc.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' perceptions towards their Syrian classmates. *Türk Eğitim Derneği*, 41(184), 399-415.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 838-851.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2014). "Geçici Koruma Yönetmeliği". <http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf>. Erişim Tarihi:14.08.2019
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2016). "Geçici Koruma Yönetmeliği". [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici\\_koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici_koruma_363_378_4713_icerik). Erişim tarihi: 14.08.2019
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2019). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713) Erişim tarihi: 26.10.2019
- Göktuna-Yaylacı, F., Serpil H. ve Yaylacı A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Hamilton, R. (2003) Schools, teachers and education of refugee children. Richard Hamilton ve Dennis Moore (Ed.), *Educational interventions for refugee children* içinde (ss. 83–96). London: Routledge Falmer.
- Hones, D. F. ve Cha, C. S. (1999). *Educating new Americans: immigrant lives and learning*. Mahwah: Erlbaum.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Human Rights Watch. (2015). "Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller –Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247> Erişim Tarihi: 11.07.2019.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2019) *Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, A. C., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Science*, 14(2), 1045-1057.
- Kirişçi, K. (2014). Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality. <http://www.brookings.edu/research/reports/2014/05/12-syrian-refugeesturkeyschallengeskirisci>. Erişim Tarihi: 07.06.2019
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci-Akcan A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.



- Mertol-İlgar, Ş., Doğan, H. ve Yıldırım, E. (2017). Suriyeli üniversite öğrencilerinin eğitim ve uyum sorunlarına ilişkin genel yaklaşımları (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Researcher: Social Science Studies (RSSS)*, 5(2), 378-394. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18301/rss.208>
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Özyakışır, D. (2013). *Göç: Kuram ve bölgesel bir uygulama*. Ankara: Nobel.
- Pallant, J. ve Manual, S. S. (2001). *A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 10–11)*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sayın Y., Usanmaz A. ve Aslangiri F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31),1-13.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 217-241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 267-305.
- Stutz, C. (2009). Migration. Barney Warf (Ed.), *Encyclopedia of Human Geography* içinde (301-303.ss.). London and Thousand Oaks, CA: Sage.
- Süleymanov, A. (2017). Suriyelilerin Türk toplumunda toplumsal uyum ve sosyal kabul düzeyi. *Türk Yurdu Dergisi*, 361, 27-30.
- Şahin, S. (2018). *Geçmiş, günümüz ve gelecekte nüfus gerçeği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek H. ve Kula S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: Eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEUİİBFD)*, 2(2), 5-21.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö., (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. doi: 10.17218/hititsosbil.450208
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi spss ile veri analizi*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Palaz, T., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684.
- UNESCO (2011). *The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, Efa Global Monitoring Report, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>. Erişim Tarihi:09.11.2019
- Weeks, J.R. (2005). *Population, an introduction to concepts and issues*, Wadsworth Thomson Learning, Belmont, USA.

## Extended Abstract

The population having immigrated to Turkey due to the civil war in Syria since 2011 has reached 3.687.244. This migration is an immigration that affects both the citizens of Syria and Turkey in various dimensions. As the course of migration changed over time, it became compulsory to prepare and implement some political, social, and economic measures from the perspective of Turkey. There is a child population %47 in the total population. Forced migration can produce traumatic consequences for the migrating population. Its impact on vulnerable and precarious children may be more damaging than adults. Furthermore, Syrian children who have been separated from their cultures, backgrounds, and living spaces in migration processes may have the traumatic effects of displacement and exposure to the war environment. Education is one of the most important issues for Syrian children having the temporary protected status in Turkey. In addition to being a fundamental right, education also plays an intermediary role in gaining a sense of belonging to society and adaptation, especially for the child

population. School integration, which is an important part of the educational process for Syrian students, is a comprehensive concept that includes academic adaptation including student's academic achievement, social adaptation including relationships with individuals in the school and behavioral adaptation that includes behaviors such as obeying rules at school. Syrian students involved in the education system in Turkey face various problems in the whole educational process starting from the school enrollment process. The fact that most Syrian children cannot communicate adequately using Turkish, lack of a separate curriculum suitable for Syrian students in public schools other than Temporary Education Centers, the reluctance of other students, especially their parents, about the registration of Syrian children in schools, and the inadequacy of teachers to deal with discriminatory attitudes and behaviors are the basic problems. When the studies are examined, the reasons why Syrian families do not send their children to school include bullying at school and negative experiences such as prejudice, violence, exclusion, and discrimination in peer relations. It has been identified that Syrian children who cannot benefit from going to school are more at risk of abuse and maltreatment, show more symptoms of post-traumatic stress disorder (such as anxiety, stress, hopelessness) and fail to complete their physical and psychological development. Based on the researches, it is possible to say that negative attitudes are a reason that drives Syrian students away from school. Especially the attitudes of the students in the classroom and in the school towards the Syrian students are an important element in the process of adaptation to the school because their efforts and attitudes towards adaptation are as effective as the attitudes and behaviors of the people in the immigration community about themselves. Attitude has a dynamic and directing effect on the individual's behavior towards the objects and situations in which he or she is interested. It can affect an individual's perception, behavior or preference towards the object and person. Accordingly, the individual exhibits his/her attitude by displaying behavioral patterns such as being against the object or being on its side. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale in order to measure the attitude towards Syrian students. The study group consisted of 482 secondary school students. 50,4% of the students that participated in the study were female (243 students) and 49,6% were male (239 students). The ages of the students ranged between 10 and 13 years. While writing the scale items, the related studies in the current literature were examined and a pool of 45 items was formed by considering the basic components of the attitude. Of the 45 items in the scale, 26 items were positive and 19 items were negative. The students who responded to the scale reacted to the items according to the 5-category rating scale. Various analyses were conducted to provide evidence for the reliability and validity of the scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to provide evidence for the construct validity of the scale. SPSS 21.0 package program was used for EFA. At this stage, Kaiser Meyer Olkin test (KMO) and Barlett Sphericity test methods were used to determine the suitability of the data for the principal components analysis. Promax technique was used to obtain the factors. The factors resulting from the analyses were named and interpreted. Lisrel 8.8 package program was used for CFA and the suitability of the model revealed in EFA was checked. To assess this compliance; values of chi-square ( $\chi^2$ ), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Goodness of Fit Index (GFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA) were examined. For the scope validity of the scale, opinions of academicians who are experts in their fields were used. In order to determine the reliability of the measurement results, Cronbach-Alpha values of the whole scale and the factors forming it were calculated. The items in the scale formed a structure with an eigenvalue of 1 with 5 sub-factors. Item test correlation was between 30 and 71 values. This proves that the scale has a valid structure. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were 0,96 for the overall scale. The reliability coefficient of each sub-factor is over 0,70. When the CFA model was examined, it was seen that the correlation values between the items and the factors they were related to varied between 0.48 and 1,07. Chi-square with CFA, chisquare / degree of freedom and fit index values of the model are  $\chi^2= 819.27$  DF:394 P=0.000, RMSEA= 0.047. In this study conducted to measure the attitudes of secondary school students (5th, 6<sup>th</sup>, 7th, 8th grade) towards Syrian students, a final scale consisting of 30 items was obtained. The scale was prepared in a 5-point likert type. During the scoring of the items in the scale, negative items should be scored in reverse. Especially in recent years in terms of determining the attitude towards the increasing number of Syrian students in Turkey, it is important to have a valid and reliable scale. The validity and reliability analysis results of the scale show that the scale can be

used to determine the attitudes of the students in secondary schools towards the Syrian students. If the scale will be applied to different groups except the group to which it is applied, the reconstruction of the validity and reliability analysis is recommended.



## GERİ BİLDİRİM OLARAK ÇOKLU DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ\*

Seda DALGACI\*\*

K. Kaan BÜYÜKİKİZ\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Çalışmanın evreni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tümüdür. Örneklemi ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden (TÖMER) kontrol ve deney grubu olarak seçilen C1 düzeyi yirmi yedi öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntem olarak t-testi, ANCOVA ve KOVARYANS analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Tüm çalışma genel olarak değerlendirildiğinde çoklu değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılan uygulamaların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, yazma becerisi, çoklu değerlendirme yaklaşımı

## THE EFFECTS OF MULTIPLE ASSESSMENT APPROACH ON THE WRITING SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the effects of multiple evaluation approach on the writing skills of Turkish language learners. The population of the study is composed of all learners of Turkish as a foreign language. The sample is composed of 27 students who were selected as control and experimental group at the Gaziantep University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) in 2017-2018 academic year.

In the research, a personal information form and written expression grade scoring key were used. T-test, ANCOVA and covariance analysis were used as the statistical methods for the analysis of the data obtained at the end of the data collection process. As a result of the analysis, statistically significant differences were observed between the two groups in favor of the experimental group. When the whole study was evaluated in general, it became clear that the applications made within the framework of multiple evaluation approach had positive effects on the writing skills of foreign students who were learning Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, multiple assessment approach

### GİRİŞ

Gerek son dönemlerde dünyada yaşanan ve Türkiye'yi ön plana çıkaran birtakım gelişmeler gerekse Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden Orta Asya'ya değin geniş bir coğrafyada Türkiye Türkçesinin konuşulması Türkçenin öğrenilmesi gereken diller arasına girmesini sağlamıştır. Buna ek olarak

\* Bu makale Seda DALGACI'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ danışmanlığında hazırladığı "Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Gaziantep Üniversitesi, TÖMER, Gaziantep-Türkiye, sedaalinka@gmail.com, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-1604-0202>

\*\*\* Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep-Türkiye, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6727-0233>

Türkiye'nin dünyada turizm ve ticaret gibi alanlarda adından söz ettirmesi, stratejik konumu, tarihi ve Türkçenin Avrupa Diller Yılı etkinlikleri arasında yer alması gün geçtikçe Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır. Yurt dışında ve yurt içinde bulunan vakıfların ve derneklerin Türkçe eğitimi adına geliştirdikleri stratejilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önünü açtığı görülmektedir.

1991 yılından itibaren Türk Dünyası Öğrenci Projesi çerçevesinde, gençlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm düzeylerde eğitim almaları için ülkemize getirilmesiyle başlayan yabancı öğrenci kabulü, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından günümüzde de devam ettirilmektedir. Buna ek olarak günümüzde üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ile yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri, Türkoloji bölümleri, çeşitli sivil toplum kuruluşları bünyesinde açılan kurslar ile konsolosluklar ve elçiliklerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Açık, 2008, s. 2).

Dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesine yönelik standartlar 1990'ların sonlarından itibaren AB ülkelerinde uygulanmaya başlanmış, 2000 yılında alınan kararlarla yabancı dil öğretim ilkeleri, dil becerileri ve yeterliklerinin Avrupa standartlarına göre betimlenmesi ve pedagojik uygulamalarının tanıtılması benimsenerek Avrupa Dil Portfolyosu (The European Language Portfolio, ELP) tüm Avrupa ülkelerinde ortak referans olarak kabul görmüştür (Council of Europe, 2011). Avrupa dillerinin öğretiminde ortak ölçüt ve uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla geliştirilen "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni" (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini tanımlamıştır. CEFR, yabancı bir dili öğrenmeye yeni başlayanlar için A1 ve A2, bağımsız kullanıcılar için B1 ve B2, yetkin kullanıcılar için de C1 ve C2 dil yeterlik ölçütlerini belirlemiştir. Dil becerileri ise dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü üretim ve yazma olarak gruplara ayrılmıştır.

Yabancı dil öğreniminde A1 ve A2 seviyesi temel dil kullanımı, B1 ve B2 yabancı dil seviyesi kişinin bağımsız dil kullanım yeteneğini kazanması, C1 ve C2 yabancı dil seviyesi ise yetkin dil kullanımı becerilerinin kazanıldığı eğitimlerdir.

A1-A2 seviyedeki kişiler basit kelimeler kullanarak yazılı anlatım becerilerini geliştirirler. Bu becerilerini genellikle anket doldurma ve öz geçmiş yazarak gösterirler. A1 ve A2 seviyesindeki kişiler günlük yaşamlarında temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde Türkçe öğrenmiş olurlar (Kara, 2011, s.165). B1 ve B2 dil eğitiminde öğrenci bildiği veya ilgilendiği konularla bağlantılı bir metin yazabilme, deneyim ve izlenimlerini betimleme, bakış açılarına göre lehte ya da aleyhte fikirlerini yazabilme yeteneği kazanır (Özdemir, 2012, s.21). C1 ve C2 seviyesinde dil eğitimi alan kişiler görüşlerini ayrıntılı olarak iyi bir şekilde yapılandırır, önemli gördüğü konuları yazdığı metinde ön plana çıkarabilir, görüşlerini hedef okuyucu kitlesine göre yazabilir. Eğitim sonunda öğrenciler mantıksal bir yapılandırma ile karmaşık mektuplar, raporlar veya makaleler yazabilmeli, özetler çıkarabilmeli ve eleştirel yazılar yazabilmelidir (Akan, 2007, s.25). Fakat bu öngörüler her zaman beklenen düzeyde olmamakta ve özellikle yazma becerisinin gelişiminde belli sorunlar meydana gelebilmektedir.

Yabancı dil öğrenen birey; yeni bir söz dizimi, biçim, ses düzeni kazanırken ana dilinden farklı anlatım biçimleri ve anlam evreniyle karşılaşır. Daha sonra birey öğrendiği dilde dil bilgisi yapılarına önem verir ve bu aşamada farklı sorunlarla karşı karşıya kalır (Candaş Karababa, 2009, s. 272). Yabancı dil öğretiminin yapıldığı kurumlarda öğretmenler alan bilgisiyle birlikte dil öğretimini geliştirme adına öğrencinin motivasyonlarını artırma, cesaretlendirme, hedeflerini şekillendirme, uygulayacağı sınıf yönetim modelleri sayesinde öğrenciye daha rahat ve olumlu öğrenme ortamı oluşturma gibi sınıfta yeni bir rol üstlenmesi gerekir. Ana dili Türkçe olmayan insanlara Türkçe yazma eğitimi verilirken ya da bu konuyla ilgili araştırmalar yaparken de bu noktanın öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Dil öğreniminde yazma becerisinin kazanılması temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındıran bir süreçtir. Bu nedenle öğrenilen dilin yapısı, kültürel farklılığı ve öğrenen kişinin kabiliyetlerine göre bireyleri zorlayan oldukça karmaşık bir alan olduğu bildirilmiştir (Evans, 2001, s.1).

Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine

getirmek gerekir. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesinde herhangi bir etkenin atlanması yazının niteliğini etkileyecektir (Kılıç, 2017, s.13).

Eğitim öğretim sürecinde yazma becerisinin kazandırılması öğrenciye önemli katkılar sunmaktadır. Yazma sayesinde; öğrenme sürecinde öğrenci üretkenleşir, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirir. Günlük ve resmi dilin ne anlama geldiği öğrenilmiş olur, dilin kullanım alanlarının öğrenilmesi ve dil öğrenirken o dilin ne oranda öğrenildiğinin görülmesi sağlanır (Byrne, 1988, s.8).

Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler gibi birçok farklı üretim aşamalarından oluşur. Bu süreçte yazının türü ne olursa olsun bu aşamaların her birini yerine getirmek gerekir.

Weigle (2007), öğrencilerin yazma becerilerine yönelik performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve araçlara karar verilmeden önce, birçok anahtar sorunun göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Bunlar;

- Ölçmek için uğraştığımız şey nedir? Ölçmeye çalıştığımız şeyin yazma becerisi ile olan ilişkisini nasıl tanımlayabiliriz?
- Yazma becerisini niçin ölçmek istiyoruz? Ölçümden elde edeceğimiz bilgiyi hangi amaçlar için kullanacağız?
- Kimleri ölçeceğiz? Onların en iyi becerilerini sergilemelerini sağlamak için neyi bilmeye ihtiyacımız var?
- Öğrenci ürünlerini kim puanlandıracak ve bu puanlamada hangi ölçütler kullanılacak?
- Puanlayıcıların başvurdukları puanlama ölçütlerini kendi içinde nasıl tutarlı ölçütlere kavuşturabiliriz?
- Yapılan ölçümden elde edilen bilgiyi kim kullanacak? Bu ölçüm faydalı bilgiler verecek mi?
- Ölçülecek kişinin yazma becerisi hakkında toplayacağımız bilginin zaman, materyal, para ve iş açısından miktarı ve türü hakkındaki sınırlamalar nelerdir?
- Ölçümümüzün geçerli ve güvenilir olması için ölçme hakkında neyi bilmeye ihtiyacımız var? (Şengül, 2011, s.61-62),

Yalnızca yazma etkinliği yapılarak yazma becerisinin kazandırılması mümkün değildir. Bu tip bir uygulamada hatalar göz ardı edilecek ve yanlış bilgilerin kalıplaşmasına neden olunacaktır. Bu yüzden bireyin bir yazıyı ortaya koyması sonrasında o yazı denetlenip yanlış ve eksikliklerinin belirtilmelidir. Ayrıca bunları giderme yollarının bireye gösterilmesi de gerekmektedir. Yazma becerisinin kazanılması için yazma eğitimindeki en önemli aşama ortaya konulan yazının düzeltme aşamasıdır. Bu sebeple yazma eğitimi veren kişilerin ortaya konulan çalışmalarını mutlaka düzeltmeli ve dönütler öğrenen kişi ile paylaşmalıdır (Göğüş, 1978, s. 324).

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme aşaması okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin farklı testler ya da ölçme araçları kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s.451). Demirel (1992)'e göre, bu değerlendirmelerde mekanik olarak alınan bilginin çoktan seçmeli sorularla eşleştirilmesi; anlamlı bir şekilde cümle kurabilmek için değiştirme tamamlama ve çıkartmalı test uygulamalarını gerçekleştirme; iletişim yoluyla dili kullanmayı belirlemek için soru-cevap, diyalog tamamlama ve mektup yazımı yaptırma; verilen bir cümlenin analizinin yazılmasını isteme; özet yazdırma ya da hikâye yazdırarak sentezleme yeteneğini belirleme; konu hakkında eleştiri yazdırarak değerlendirme yeteneğini ne kadar geliştirdiğini belirleme işlemleri yapılabilir (Akt; Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s.451).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini/performanslarını ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yöntem, teknik ve araçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Performans ödevi,
- Proje ödevi,
- Öğrenci ürün dosyaları,
- Açık uçlu sorular,
- Öz değerlendirme (formu),
- Akran değerlendirme (formu),
- Grup değerlendirme (formu),
- Grup öz değerlendirme (formu),
- Proje değerlendirme (formu),

- Gözlem (formu),
- Yazılı anlatımı değerlendirme formu / analitik dereceli puanlama anahtarı,
- Bütüncül dereceli puanlama anahtarı,
- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testi,
- Kontrol listeleri,
- Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu (Şengül, 2011, s.120).

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin öğretilme ve değerlendirme sürecinin farklı değişkenler içerdiği ortadadır. Genel olarak dil becerisi, başlı başına karmaşık ve analitik süreçler içermektedir. Aynı şekilde, bir yabancı dilde yazma eğitimi süreci de çok farklı değişkenler içermektedir. Bu farklı değişkenlerle başa çıkabilmek için ise bu sürecin, yukarıda bahsedilen çerçevede, farklı açılardan ve kanallardan değerlendirilmesi gerektiği ortadadır.

Bugüne kadar ortaya konan yaklaşımlara koşut olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerilerine ilişkin sorunların çözümünde ve bireylerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olabileceği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu kapsamda çalışmada çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir.

## YÖNTEM

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışmadır. Gerçek ya da tam deneysel çalışmalar, çalışma evreninin tamamından rastsal olarak seçildikten sonra oluşan gruplar üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden oluştuğu için belki de milyonlarca ifade edilebilecek bu evrenden rastsal seçimlerin yapılamayacağı ortadadır. Bu çalışmaya katılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen seçiminde, aşağıda da detaylandırıldığı gibi, rastsal değil uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar arasındaki temel farkı oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmaya ait araştırma deseninin temel mantığını daha anlaşılır hâle getirmek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tabloda, deney ve kontrol grubunun tabii tutulduğu uygulamalar ana hatlarıyla verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubunun geçirdiği süreçler

Grup	Uygulama öncesi Ön test	Uygulamalar	Uygulama sonrası Son test
Deney	Yazılı anlatım çalışması	Çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması
Kontrol	Yazılı anlatım çalışması	Klasik yöntemeye dayalı beş farklı yazılı anlatım metni	Yazılı anlatım çalışması

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi deney ve kontrol gruplarına bir ön test uygulanmış, ardından deney grubuna çoklu değerlendirmeye dayalı beş farklı metin yazdırılmış, kontrol grubuna ise, herhangi farklı bir uygulamaya tabii tutulmadan, beş farklı kompozisyon yazdırılmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tümü oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, farklı ülkelerden Türkiye’ye gelmiş ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde Türkçe eğitimi almakta olan yabancı uyruklu öğrenciler alınmıştır. Rastsal seçimin mümkün olmamasından dolayı, örnekleme yöntemi olarak kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yöntemlerinde zaman, ekonomi ve işgücü açısından çalışma ortamında bulunan sınırlılıklarla baş edebilmek amacıyla hazırda bulunan grupların ya da kümelerin seçim yolu tercih edilebilir. Bu çalışmada da aynı sınırlılıklarla başa çıkabilmek için kurum tarafından eğitim-öğretim yılı başlangıcında, seviye tespit sınavı ve diğer uygulamalar sonucunda doğal olarak ayrılmış olan iki grup, biri kontrol diğeri de deney grubu olarak rastsal bir şekilde seçilmiştir.



Bu çalışmanın katılımcıları, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı sosyoekonomik şartlardan gelmektedir ve cinsiyet, yaş, ana dili gibi farklılıklara sahiptirler. Bu farklılıkların tespiti için çalışmanın en başında, katılımcılardan verilen Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Bu bilgi formundan elde edilen demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur. Kişisel bilgilerden ilk olarak katılımcıların cinsiyetleri karşılaştırılmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler

Grup		<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Erkek	10	71,4	71,4	71,4
	Kadın	4	28,6	28,6	100
	Toplam	14	100	100	
Kontrol	Erkek	8	61,5	61,5	61,5
	Kadın	5	38,5	38,5	100
	Toplam	13	100	100	

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyetlerine ait betimsel bilgiler sunulmuştur. *f* sütunu katılımcı sayısını, % sütunu ilgili sayısal değer yüzdesini, *Geçerli %* sütunu eksik verilerin kontrolünden sonra oluşan yüzdeleri ve *Birikimli %* sütunu ise oranların birbirine eklenerek oluşturulan yüzde değerlerini içermektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi her iki grupta da erkek katılımcı daha fazladır. Deney grubunun %71,4'ü (10 katılımcı) erkeklerden oluşmaktayken, kontrol grubundaki erkekler grubun %61,5'ini (8 katılımcı) oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu ile katılımcılardan toplanan değişkenlerden biri de katılımcıların Türkiye'ye geldikleri ülkelerdir. İlgili değişkene ait verileri, aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların geldikleri ülkelere ait betimsel bilgiler

Grup		<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
Deney	Afganistan	1	7,1	7,1	7,1
	Arakan	1	7,1	7,1	14,3
	Bangladeş	2	14,3	14,3	28,6
	Çad	1	7,1	7,1	35,7
	Demokratik Kongo	1	7,1	7,1	42,9
	Etiyopya	1	7,1	7,1	50,0
	Gine	1	7,1	7,1	57,1
	Güney Kore	1	7,1	7,1	64,3
	Mısır	1	7,1	7,1	71,4
	Pakistan	2	14,3	14,3	85,7
	Yemen	2	14,3	14,3	100
	Toplam	14	100	100	
	Kontrol	Rusya	1	7,7	7,7
Suriye		12	92,3	92,3	100
Toplam		13	100	100	

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi deney grubunun katılımcıları Afganistan, Arakan, Bangladeş, Çad, Demokratik Kongo, Etiyopya, Gine, Güney Kore, Mısır, Pakistan ve Yemen'den gelmektedirler. Kontrol grubu öğrencileri ise Rusya ve Suriye kökenlidir. Katılımcı öğrencilerin ana dilleri ise geldikleri ülkelerde konuşulan Arapça, Rusça ve Korece'dir. Katılımcıların ana dillerine ait betimsel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların ana dillerine ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Ana dili</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
<b>Deney</b>	Araanca	1	7,1	7,1	7,1
	Arapça	8	57,1	57,1	64,3
	Bangalca	2	14,3	14,3	78,6
	Fransızca	1	7,1	7,1	85,7
	Korece	1	7,1	7,1	92,9
	Portekizce	1	7,1	7,1	100
	<b>Toplam</b>	14	100	100	
<b>Kontrol</b>	Arapça	12	92,3	92,3	92,3
	Ruşça	1	7,7	7,7	100
	<b>Toplam</b>	13	100	100	

Katılımcıların ana dillerinin sunulduğu Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi hem deney hem de kontrol grubunda baskın olan ana dil Arapçadır. Katılımcılarla ilgili toplanan diğer bir değişken ise katılımcıların yaşlarıdır. Aşağıdaki tabloda ilgili betimsel bilgiler detaylandırılmıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların yaşlarına ait betimsel bilgiler

<i>Grup</i>	<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Birikimli %</i>
<b>Deney</b>	18,00	3	21,4	21,4	21,4
	19,00	2	14,3	14,3	35,7
	20,00	5	35,7	35,7	71,4
	21,00	3	21,4	21,4	92,9
	33,00	1	7,1	7,1	100
	<b>Toplam</b>	14	100	100	
	<b>Kontrol</b>	18,00	1	7,7	7,7
20,00		1	7,7	7,7	15,4
21,00		2	15,4	15,4	30,8
23,00		1	7,7	7,7	38,5
24,00		2	15,4	15,4	53,8
25,00		2	15,4	15,4	69,2
27,00		1	7,7	7,7	76,9
30,00		2	15,4	15,4	92,3
35,00		1	7,7	7,7	100
<b>Toplam</b>		13	100	100	

Tablo 5'te katılımcılara ait yaş değişkeniyle ilgili detaylar sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, çoğu katılımcının 20'li yaşlarda olduğu, yaşça en küçük katılımcının 18, en büyüğünün ise 35 yaşında olduğu anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı; çoklu değerlendirme yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı üretimleri üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, deney ve kontrol olarak iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna çoklu değerlendirme tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanabilmesi için öğrencilerin yazılı metin üretmeleri sağlanmış ve bu üretimler analiz edilmiştir. Yazılı üretim aşamasında veri toplama aracı olarak öğrenci kompozisyonları kullanılmıştır.

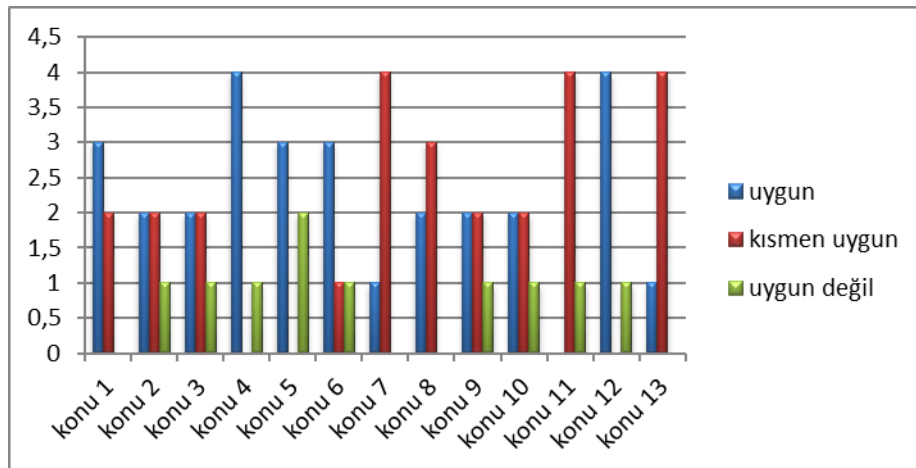
Öğrencilere kompozisyon yazdırma aşamasına geçmeden önce yazdırılacak olan kompozisyon konuları belirlenmiştir. Bu aşamada, araştırmacının kendi ürettiği kompozisyon konu başlıklarını (*promptları*) kullanmaktansa, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi'nde (OADÇ) belirtilen ve bu deneysel çalışmaya katılmış olan dil öğrencilerinin seviyeleri olan C1 seviyesine uygun öğrenim kazanımları dikkate alınmıştır.

Bu aşamada, öncelikle, OADÇ’de geçen C1 seviyesi yazma becerisi kazanımları listelenmiştir. Bu listeler, beş farklı Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuştur. Bu uzmanlardan, belirtilmiş olan bu yazma konularını çalışmaya katılan öğrencilere uygunluklarına göre puanlamaları istenmiştir. Aşağıdaki tabloda, ilgili konu başlıkları uzman görüşünden geçmeden önceki sıralamaya göre verilmiştir.

**Tablo 6.** Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşüne sunulmadan önceki sıralamaları

Sıra No	KONU BAŞLIKLARI
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir mektup yazınız.
3	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
4	Okuduğunuz bir kitabı, ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir yazı yazınız.
5	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız.
6	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
7	Ülkenizin (tarihi- coğrafi-kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
8	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
9	Çocukluğunuza ait unutmadığınız bir anınızı yazınız.
10	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
11	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
12	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
13	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Daha sonra, bu konular en fazla puan alan konudan en az puan alan konuya göre sıralanmıştır. Aşağıdaki grafikte, uzmanların bu yazma konularına verdikleri puanlar gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Uzmanların yazma konularına verdikleri puanlar

Şekil 1’de uzmanlardan alınan görüşlere göre kompozisyon konularının en çok puan alandan en az puan alana göre sıralanmış hâli verilmiştir.

**Tablo 7.** Ortak Avrupa Dil Çerçevesinden alınan konuların uzman görüşü alındıktan sonraki sıralamaları

Sıra No	Konu başlıkları
1	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
2	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir yazı yazınız.
3	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
4	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
5	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
6	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir yazı yazınız.
7	Kitap okumanın yararları nelerdir? Bu konudaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
8	Hayatınızda sizi en çok etkileyen olayı yazınız
9	Ülkenizin (tarihi – coğrafi – kültürel vb.) özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.
10	Çocukluğunuza ait unutmadığınız bir anınızı yazınız.
11	“Mutluluk” sözcüğünün size ne ifade ettiğini örneklerle yazınız.
12	Başarılı olmak için eğitilmiş olmak şart mıdır? Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
13	Rüya ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Bu uygulama sonucu uzmanlar tarafından belirlenmiş olan yazma konuları çalışmanın her aşamasında öğrencilere bir farklı uygulama için yazma konusu olarak verilmiştir.

### Uygulama

Bu çalışmada analiz edilmiş olan yazılı üretimlerin toplanma süreci toplamda yedi haftaya yayılmıştır ve bu süreç kademeli olarak ilerlemiştir. Ayrıca, aşağıda bahsedilen süreçler için, çalışmanın yapıldığı Türkçe Öğretim Merkezi dâhil gerekli tüm resmi izinler alınmış, çalışmanın her aşamasından ve uygulamalardan, yönetim haberdar edilmiştir. Uygulama, Mayıs ve Haziran 2018 tarihleri arasında toplamda yedi hafta sürmüştür.

### Ön test

İlk uygulama, öğrencilere ön-test olarak verilmiş olan bir kompozisyon çalışmasıdır. Yukarıda anlatıldığı şekilde belirlenmiş konulardan ilki hem deney hem de kontrol grubuna verilmiş ve öğrencilerden bu konuyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu ilk uygulamadan sonra ortaya çıkan yazılı üretimler araştırmacı tarafından en yüksek puan 100 olacak şekilde not olarak değerlendirilmiştir.

### Uygulamalar

Aradan bir hafta geçtikten sonra, ikinci uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada, daha önce belirlenmiş olan kompozisyon konularından ikincisi her iki gruba yazma görevi olarak verilmiştir. Bu uygulamadan sonra, kontrol grubuna herhangi bir başka uygulama yapılmazken, deney grubuna ilk olarak özdeğerlendirme (self-assessment) uygulaması yaptırılmıştır. Özdeğerlendirme aşamasında öğrencilerden kendi yazılı üretimlerini değerlendirmeleri istenmiş, bu süreçte yardım isteyen öğrencilere araştırmacı tarafından yeterli yardım sağlanmıştır.

Bu özdeğerlendirme sürecinden sonra öğrenciler kendi yazılı üretimlerini sınıftaki arkadaşlarına verip bu sefer yazdıkları kompozisyonları onların değerlendirmelerini istemişlerdir. Bu uygulama ilgili yazında, belirtildiği gibi, akran değerlendirmesi (peer-assessment) olarak adlandırılmaktadır.

Deney grubuna yapılan uygulamanın son bölümünde ise öğrencilerin kompozisyonları araştırmacı tarafından toplanmış ders dışı saatlerde değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe göre yapılmıştır. İlgili literatür ve Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve düşünceleri alınarak oluşturulmuş olan bu rubrikte dereceli puanlama anahtarı

kullanılmış ve rubrik beş bölüm ve on yedi özelliğe oluşturulmuştur. Öğrencilerden yazılı anlatımlarında sergilemeleri gereken kazanımlar Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama olmak üzere beş boyuta ayrılmış ve bu beş boyutun her birinin altına o boyutta olması düşünülen özellikler alt boyut olarak yerleştirilmiştir. Daha sonra her bir boyutun altında bulunan alt boyut özellikleri için dört ayrı performans (En iyi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1) tanımları verilmiştir.

İlgili rubriğe göre yapılmış olan bu değerlendirmeler, çalışmanın bir sonraki aşamasının başlangıcında öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden kendi hatalarını incelemeleri ve gerekli duydukları noktalarla ilgili sorular sormaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen sorular sınıf geneline açıklanmış ve bu şekilde yarı-deneysel bu çalışmanın ilk aşama sonuçlarıdır.

Toplam uygulama sayısı beş olan bu çalışmanın diğer uygulamaları birer hafta arayla yapılmış ve uygulamalardaki adımlar yukarıda belirtilen ilk aşamadaki adımlarla birebir aynı olacak şekilde sürdürülmüştür. Yazma konuları olarak ise her uygulama için yukarıda belirtilen ve uzmanlar tarafından seçilmiş konular kullanılmıştır. Uygulama tarihleri ve ilgili haftada öğrencilere verilen kompozisyon konuları aşağıda tabloleştirilmiştir.

**Tablo 8.** Deneysel grubu deneysel işlemler zaman ve konu çizelgesi

Tarih	Kompozisyon Konusu
08.05.2018	İnsanlar meslek seçimi yaparken nelere dikkat etmelidir? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.
15.05.2018	Okuduğunuz bir kitabı ya da izlediğiniz bir filmi anlatan bir metin yazınız.
22.05.2018	Teknolojinin çevre ve doğa üzerindeki etkilerini anlatan bir yazı yazınız.
29.05.2018	“Çevre Kirliliği” hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.
05.06.2018	Kendi çocukluğunuzla şimdiki çocukları karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz? Bu konu hakkında bir yazı yazınız.
12.06.2018	Ailenize ya da sevdiğiniz bir arkadaşınıza Türkiye’yi anlatan bir kompozisyon yazınız.

### **Son test**

Bu çalışmanın son aşaması son-test uygulamasıdır. Bu aşamada hem deney hem de kontrol grubuna daha önceden belirlenmiş olan kompozisyon konularından sonuncusu verilmiş ve öğrencilerin yazılı üretimleri araştırmacı tarafından, tıpkı daha önce yapılmış uygulamalardaki gibi, rubrik kullanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. En son aşamada yapılan çoklu ve puan tabanlı bu değerlendirmeler sonucunda her iki grup için ortaya çıkan bu puanlar t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Yukarıda belirtilen şekilde toplanmış olan veriler IBM SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testinden yararlanılmıştır ve anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

İlişkili gruplar için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.67). İlişkisiz örneklem için t-testi ise, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.39). Genel uygulama şu şekildedir: İki farklı grubun ortalamaları karşılaştırılırken, ilişkisiz örneklem t-testi kullanılır. Eğer aynı grubun performansı iki farklı zamanda ölçülüyor ve bu ortalamalar karşılaştırılıyorsa, ilişkili örneklem t-testi kullanılır. Bu çalışmada, iki farklı grubun ön test ve son testte elde ettiği ortalamalar kendi içlerinde karşılaştırılacağı için, ilişkili gruplar t-testi tekniği tercih edilmiştir.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde, çoklu değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından üretilen yazılı anlatımlar üzerine olan etkisini belirlemek üzere uygulanan ön test, ilgili uygulamalar ve son testten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışma olduğundan deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının dikkatli bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun sebebi ise, eğer deney ve kontrol gruplarının başarı seviyeleri uygulamaların başında farklılık gösteriyorsa, yani bir grup diğer gruptan henüz uygulamalar başlamadan zaten daha başarılıysa, bu durumun son test sonuçlarında meydana gelecek olan olası farklılıkların asıl sebebinin uygulamaların kendisinden mi yoksa gruplardan birinin diğer gruptan zaten daha başarılı olmasından mı kaynaklandığının tespit edilmesinin imkânsız olmasıdır. Bu problemi ortadan kaldırmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarında istatistiksel olarak herhangi bir farkın olup olmadığını ve bu farkın (varsa) istatistiksel anlamda ne derece önemli olduğu tespit edebilmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t -testi		
						t	Sd	p
Ön test	Deney	14	72,375	20,958	5,601	,844	25	,407
	Kontrol	13	67,307	5,513	1,529			

Tabloda 9’da deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarının olası farklılıklarını belirlemek üzere yapılmış olan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun ön test ortalamasının  $\bar{x}=72,375$ , kontrol grubunun ön test ortalamasının ise  $\bar{x}= 67,307$  olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, deney grubunun ön test ortalaması kontrol grubunun ön test ortalamasından fazladır. Fakat t-testi sonuçlarına göre ise deney ve kontrol grupları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t= ,844$ ;  $p>,05$ ).

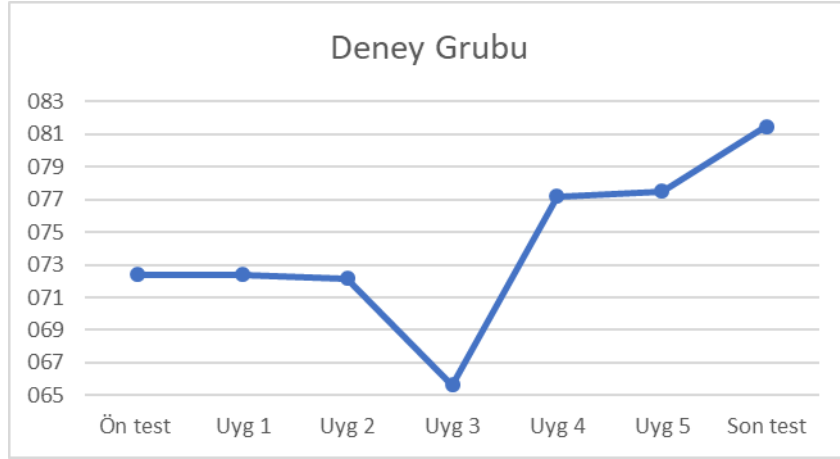
Deney ve kontrol grubu arasında, ön test ölçümlerinden elde edilen puanlar açısından farklılıklar olduğu Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu noktada, iki grup arasında son test puanları açısından farklılıkların olup olmadığı test edilmiştir. Öncelikle iki grubun son test puan ortalamaları hesaplanmış ve ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 10.** Deney ve kontrol grubu son test ortalamaları

Grup	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$
Deney	14	81,478	12,639	3,378
Kontrol	13	71,230	8,094	2,245
Toplam	27	75,548	11,721	2,255

Tablo 10’da deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ait ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir. Verilerden de anlaşılacağı gibi, deney grubu 81,478 ortalamayla, ortalaması 71,230 olan kontrol grubu ortalama puanının üzerine olduğu görülmektedir. Deney grubunun standart sapma puanı 12,639 iken, kontrol grubunda bu değer 8,094’tür.

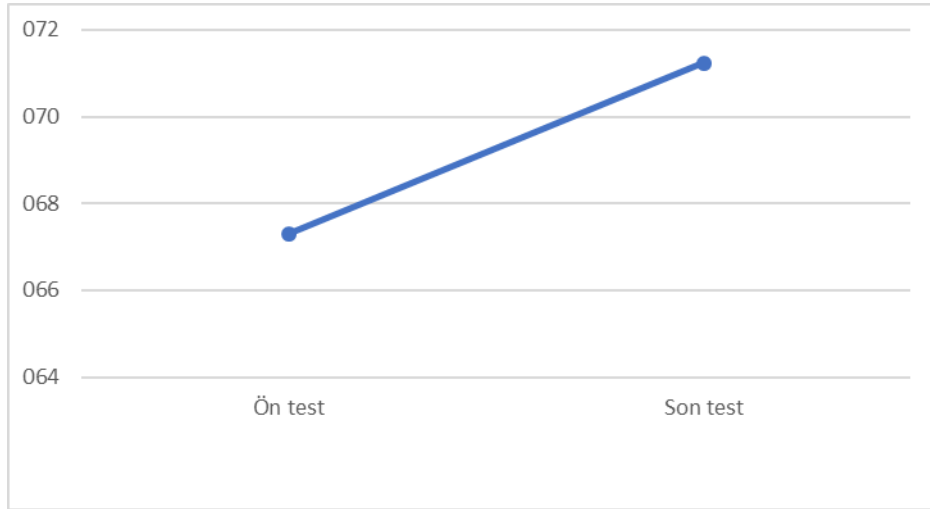
Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarını sayısal olarak ortaya koyduktan sonra, iki grup arasındaki bu farklılıkların daha iyi anlaşılabilmesi için, gözlemlenen bu farklar görsel olarak betimlenmiş ve aşağıdaki grafiklerde sunulmuştur. Öncelikle, deney grubunda meydana gelen ortalama farklılıkları Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları

Şekil 2'de, deney grubunun ön test, uygulama ve son test ortalamaları betimlenmektedir. Kontrol grubunun ön test ortalaması, Tablo 9'da da gösterildiği gibi 72,375'dir. Uygulama 1'in ortalaması 72,374, Uygulama 2'nin ortalaması 72,164, Uygulama 3'ün ortalaması 65,651, Uygulama 4'ün ortalaması 77,206, Uygulama 5 ortalaması 77,521 ve son test ortalaması ise 81,487 olarak hesaplanmıştır. Grafikten net olarak anlaşılacağı gibi, deney grubunun ortalama puanları, iniş ve çıkışlar göstermesine rağmen, genel anlamda sabit bir oranda artış göstermektedir.

Aynı şekilde, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları da görsel olarak incelenebilmesi için grafiğe dönüştürülmüş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



**Şekil 3.** Kontrol Grubu'nun ön test ve son test ortalamaları

Kontrol grubuna ait ön test ve son test uygulama ortalamaları yukarıdaki şekilde verilmiştir. Daha önce Tablo 9'da verilmiş olduğu üzere, kontrol grubunun ön test ortalaması 67,307 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun son test ortalaması ise 71,230'dur. Net olarak anlaşılacağı gibi, kontrol grubunun ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklıdır ve yukarıda verilen sonuçlara göre grup ortalamasında sabit bir artış gözlemlenmektedir. Fakat bu artışın deney grubunda gözlemlenen artıştan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını sadece bu grafiklere bakarak karar vermek teknik olarak mümkün değildir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının istatistiksel olarak karşılaştırılması gerekmektedir.

Genel anlamda, istatistiksel olarak bilimsel bir çalışmaya dâhil edilmiş grupların ortalama puanlarının karşılaştırılması t-test ya da ANOVA gibi son derece net yöntemlerle yapılmaktadır. Eğer çalışmaya iki grup katıldıysa ve grupların ortalama puanları normal dağılım gösteriyorsa t-testi gibi bir istatistiksel yöntem grupların ortalama puanlarını karşılaştırmak için uygundur. Grup sayısı ikiden fazlaysa, bu durumda ANOVA uygun olan yöntemdir (Büyüköztürk, 2010: s. 44-45).

Bu çalışma yarı-deneysel bir çalışma olduğundan grup ortalamalarını karşılaştırmak yukarıda bahsedildiği kadar basit ve çizgisel değildir. Öncelikle, deneysel çalışmaların temel prensibi, gruplar arasındaki tüm şartları mümkün olduğunca eşitleyip daha sonra manipüle edilmesi gereken değişken üzerine yoğunlaşmaktır. Sosyal bilimlerde, çalışmaların odak noktası insanlar olduğu için, dışarıdan müdahalelerle gruplar arasındaki farklılıkların eşitlenmesi her zaman mümkün değildir. Bu sebeple, deneysel/yarı-deneysel çalışmalarda, eşitlenmesi ya da ortadan kaldırılması mümkün olmayan değişkenlerin ortaya çıkması durumunda, istatistik yöntem olarak ANCOVA yani kovaryans (covariance) analizi tercih edilir.

Başka bir ifadeyle örneğin, deneysel bir çalışmada araştırmacı, deney ve kontrol gruplarından elde ettiği ön test sonuçlarını kovaryant (covariant) olarak hesaplamalara katarak, bu değişkenin, iki grubun son test ortalamalarına olan olası etkisini en aza indirerek sonuçların daha tutarlı olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada da, deney ve kontrol gruplarından elde edilmiş olan ön test sonuçları kovaryant olarak istatistik işlem sürecine dâhil edilmiş ve böylelikle deney grubunun ön test ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olmasının son test sonuçlarını etkileyebileceği varsayımının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ANCOVA (kovaryans) analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 11.** Deney ve kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamalar

Grup	N	$\bar{x}$	Düzeltilmiş ortalama	Kısmi ETA
Deney	14	81,487	80,301	
Kontrol	13	71,230	72,508	,281

Tablo 11’de deney ve kontrol grubuna ait normal ve düzeltilmiş ortalamalar sunulmuştur. Grupların son test ortalamaları deney grubu için 81,487; kontrol grubu içinse 71,230 olarak hesaplanmıştır. Grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındığında ise ortalamalar düzeltilmiş ve deney grubunun son test ortalaması 80,301; kontrol grubunun ortalaması ise 72,508 olarak hesaplanmıştır. Gruplara ait düzeltilmiş olan son test ortalamaları ANCOVA analiziyle karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12.** Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarını karşılaştıran ANCOVA test sonuçları

Kaynak	Karelerin toplamı	sd	Ortalama kare	f	p
Ön test	1434,851	1	1434,851	24,110	,000
Grup	398,066	1	1434,851	6,689	,016
Hata	1428,331	24	398,066		
Toplam	161785,036	27			

Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için grupların ön test sonuçları kovaryant olarak alındıktan sonra uygulanan ANCOVA testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir [gruplar arası faktör: son test (deney, kontrol);



kovaryant: ön test]. Tablo analiz edildiğinde gruplar arasında son test ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılacaktır.  $F(1,24)= 6,689$ ,  $p= ,016$ .

Özet olarak, çalışmaya katılmış olan deney ve kontrol grubu ön test ve son teste tabi tutulmuşlardır. Ön test sonuçlarında deney grubunun ortalaması kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın istatistiksel anlamlılığı t-testi yöntemiyle sınanmış ve iki grup arasındaki bu farklılığın istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık sergilemediği ortaya çıkmıştır. Buna rağmen ön test sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın, az da olsa, son test sonuçlarını deney grubu lehine etkileyeceğini öngörülmüş ve iki grup arasındaki ön test sonuçlarını kovaryant kabul ederek ANCOVA yöntemiyle iki grubun son test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki deney grubuna uygulanmış olan çoklu değerlendirme yöntemi bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarıları üzerine anlamlı ve olumlu bir fark meydana getirmiştir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezinde (TÖMER) farklı kültürel altyapılardan gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş yarı-deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna on dört öğrenci katılırken kontrol grubuna on üç öğrenci katılmıştır. Çalışmaya toplamda yirmi yedi öğrenci dâhil olmuştur. Bu öğrencilerden on sekizi erkeklerden dokuzu ise kadınlardan oluşmaktadır.

Çalışmada araştırmacılar ilk olarak Avrupa Dil Portfolyosuna (The European Language Portfolio, ELP) göre C1 seviyesindeki öğrenciler için on üç tane kompozisyon konusu belirlemiştir. Daha sonra bu kompozisyon konularını alanında uzman beş kişiye sorarak en çok puan alandan en az puan alana göre sıralamıştır. Yapılan çalışmada ön test ve son test dâhil olmak üzere toplam yedi kompozisyon konusu kullanılmıştır.

Çalışma toplamda yedi hafta sürmüştür. İlk hafta hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilere öncelikle birer kişisel bilgi formu verilmiştir. Bu formda toplam sekiz adet soru yer almaktadır ve formun analizi yöntem kısmında yapılmış olup tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak sıralanmış olan kompozisyon konularının ilkinden başlayarak bir ön test uygulaması yapılmıştır. Ön testte öğrencilere ilk kompozisyon yazdırılmıştır ve hem deney grubunun hem de kontrol grubunu kompozisyonları Büyükikiz'in (2011) geliştirmiş olduğu rubrikle değerlendirilmiştir.

Bir sonraki adımda deney grubuyla uygulamaya geçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere her hafta bir kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrenciler kompozisyonlarını bir ders saati içinde yazdıktan sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ilk basamağı olan öz değerlendirme yaparak yazdıkları kompozisyonu kendileri tekrar incelemiştir. Bu inceleme bittikten sonra çoklu değerlendirme yaklaşımının ikinci basamağı olan akran değerlendirmeye geçilerek öğrenciler yazdıkları kompozisyonlarını sınıftaki bir arkadaşlarına göstererek arkadaşlarından dönüt almışlardır. Son olarak da çoklu değerlendirme yaklaşımının üçüncü basamağı olan uzman görüşü için araştırmacı kompozisyon kâğıtlarını toplayıp Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan rubriğe dayanarak tek tek incelemiştir. Bu kompozisyon kâğıtları bir gün sonra öğrencilere rubrikle birlikte tekrar dağıtılmıştır. Öğrenciler bu rubrikle birlikte araştırmacının da dönütünü aldıktan sonra birinci uygulama tamamlanmıştır.

Diğer dört uygulama her hafta aynı basamaklar izlenerek tekrarlanmıştır. Bu sırada kontrol grubu kendi ders programlarına devamlılıklarını sürdürmüşlerdir.

Beş uygulamanın da tamamlanmasıyla birlikte son hafta olan yedinci haftada öğrenciler son teste tabi tutulmuştur. Son testte de aynı şekilde yine bir kompozisyon yazdırılmış ve rubrikle birlikte değerlendirilmiştir.

Bulgular kısmında da ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı gibi, yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın sonunda elde edilmiş olan verilere göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre çoklu değerlendirme yaklaşımıyla öğrencilerin yazma becerilerinin ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bu ilerleme bulgular kısmında istatistiksel verilerle birlikte detaylandırılarak anlatılmıştır.

Çalışma elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

C1 düzeyi yazılı anlatım yeterliliğine sahip bir birey gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir. Bu becerinin kalıcı olması ve geliştirilebilmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda gerekli ana fikir ve konu bağlamında uygun metinler yazdırılabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yaratıcı yazma yeterliliğindeyse anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir. Bu kazanımı desteklemek için betimleyici ve düşündürücü konular içeren kompozisyon etkinlikleri yapılabilir.

Rapor ve makale yazımı söz konusu olduğunda C1 karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir. Bu konuda öğrencilerin gelişebilmesi açısından öğrencilere uzman öğretici tarafından örnek makale ve rapor göstererek kendilerinin de yazması sağlanabilir.

C1 düzeyindeki bir birey yazılı etkileşim gerektiğinde kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir; yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir. Bu kazanımın daha da gelişmesi için öğrencilere uygun sıklıklarda mektup (iş mektubu, özel mektup vb.) yazdırılabilir ve yazılar önce öğrenciler tarafından karşılıklı olarak değerlendirilmeli daha sonra ise öğretmenler tarafından değerlendirilerek öğrencilere yazma amacına uygun dönütler verilmelidir.

C1 düzeyindeki bir bireyin yazım yeterliliğine bakıldığında tasarım, bölümlenme ve noktalama tutarlı ve yararlıdır. Seyrek yapılan hatalar dışında yazım doğrudur. Bu yeterliliğinin tespiti öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin öğretmenler ve öğrencilerin tarafından karşılıklı kontrolü ve dönütler sayesinde mümkün olabilir.

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları beceri olmasından dolayı yazma becerisine yönelik performans ödevleri ve proje ödevleri verilebilir. İlgi ve becerilerine yönelik farklı türlerde yazma çalışmaları yapılabilir. (Şiir ve öykü gibi.)

Yukarıda Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki C1 düzeyinde belirtilen yazma becerisi kazanımları ışığında birkaç öneride bulunulmuştur. Bu öneriler ve kazanımların daha yararlı olacağı düşünüldüğünden bütün bu öneriler çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma bu fikri olumlu yönde desteklemektedir.

## KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancilara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf)
- Akan, S.B.I. (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde 'konuşma' becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik alguları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- Candaş Karababa, Z.C. (2009), Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Cambridge University Press, [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)
- Evans, J. (2001). *Introduction: Learning and teaching the complexities of writing*. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Gömleksiz, M.N., Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 3(3), 157-195.

Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, O. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-26.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Weigle, S. C. (2007). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

### Extended Abstract

Acquisition of writing skills in language learning is a process that is the last developing among basic skills and includes many cognitive elements. For this reason, it has been reported that writing is a very complex field that challenges individuals according to the structure of the language learned, cultural differences, and the abilities of the learner (Evans, 2001, p.1). The development of writing skills in a foreign language learning process consists of many different production stages such as organization, word selection, purpose, target audience, writer's writing process, content, syntax, grammar, and mechanics. Regardless of the type of writing in this process, it is necessary to carry out each of these stages. For this reason, skipping any factor in developing writing skills will affect the quality of writing (Kılıç, 2017, p.13). The acquisition of writing skills in the education process provides important contributions to the student. Through writing, the student becomes productive in the learning process, and classroom activities are diversified. What the daily and official language means is learned. Besides, it provides to learn the usage areas of language and to see the rate of learning that language while learning the language (Byrne, 1988, p.8). The development of writing skills in a foreign language learning process consists of many different production stages such as organization, word selection, purpose, target audience, writer's writing process, content, syntax, grammar and mechanics. In this process, regardless of the type of article, each of these stages should be performed. Weigle (2007) states that many key questions should be considered before deciding on the methods, techniques, and tools to be used in the process of measuring and evaluating students' writing skills. It is not possible to gain writing skills by only doing writing activities. In this type of application, errors will be ignored and false information will be stereotyped. Therefore, after the individual reveals an article, that article should be inspected and the mistakes and deficiencies should be stated. In addition, the ways to eliminate them should be shown to the individual. The most important stage in writing education for the acquisition of writing skills is the correction phase of the proposed text. For this reason, it should definitely correct the work of the people who provide writing education and share the feedback with the learning person. (Göğüş, 1978, p. 324). The methods, techniques and tools that can be used to measure and evaluate students' writing skills / performances in reading, writing, listening and Turkish teaching during the measurement and evaluation phase of foreign language teaching are listed as:

- Performance task,
- Project assignment,
- Student product files,
- Open-ended questions,
- Self-assessment (form),
- Peer assessment (form),
- Group evaluation (form),

- Group self-assessment (form),
- Project evaluation (form),
- Observation (form),
- Written expression evaluation form / analytical grade scoring key,
- Holistic grade scoring key,
- Multiple choice writing skills achievement test,
- Checklists,

• Student product file evaluation form (Şengül, 2011, p. 120). It is obvious that the process of teaching and evaluating the skills of writing foreigners in the process of teaching Turkish includes different variables. Language skills, in general, involve complex and analytical processes. Similarly, the process of writing education in a foreign language includes many different variables. In order to deal with these different variables, it is obvious that this process should be evaluated from different angles and channels within the framework mentioned above. In parallel with the approaches put up to date, the idea that multiple assessment approach can be effective in solving problems related to writing skills and developing individuals' writing skills has been set out. In this context, the effect of multiple assessment approach on writing skills of foreign students learning Turkish was investigated. The main purpose of the research is to determine the effect of multiple assessment approach on writing skills of foreign students learning Turkish. This study is quasi-experimental. Real or full experimental studies are studies on groups formed after randomly selected from the entire study universe. Since the universe of this study consists of those who learn Turkish as a foreign language, it is clear that random selections cannot be made from this universe, which may be expressed with millions. In the selection of those who learn Turkish as a foreign language participating in this study, an appropriate sampling method, not random, is used as detailed below. This method constitutes the main difference between experimental and quasi-experimental studies (Büyüköztürk, 2010). As explained in detail in the findings section, as a result of the statistical calculations, it was determined that the experimental group was more successful than the control group and this difference in success was statistically significant. According to the findings obtained at the end of the study, it was seen that the multiple assessment approach had an effect on the writing skills of foreign students learning Turkish. In light of the results of this study, it can be said that students' writing skills have improved with the multiple evaluation approach. This is described in detail in the findings section along with statistical results. Based on the results obtained in the study, the following suggestions were made: An individual with C1 level written expression proficiency can highlight understandable points; write texts containing well-structured complex topics, and support sub-topics that describe their perspectives with appropriate examples and explanations. For this skill to be permanent and developed, appropriate texts can be written to students in the context of the main idea and subject, as often as necessary. If an individual at the C1 level is capable of creative writing, he can write understandable, detailed, well-structured, and comprehensive descriptions or his own imaginary texts in a credible, personal, and natural style suitable for the audience. To support this achievement, composition activities with descriptive and thought-provoking topics can be held. When it comes to report and article writing, C1 can write clear, well-structured comprehensive texts on complex topics and highlight key points. He can specify points of view in detail and support sub-topics with appropriate examples and explanations. In order for students to develop in this regard, they can be provided to write their own articles and reports by a specialist tutor. An individual at the level of C1 can express himself clearly when written interaction is required and can address the person he writes flexibly and effectively. In order to further develop this achievement, students can write letters (business letters, private letters, etc.) at appropriate frequencies. The articles should be evaluated by the teachers and the students should be given appropriate feedback for the purpose of writing. Design, division, and punctuation are consistent and useful in the writing competence of an individual at the C1 level. The spelling is correct except for the rare mistakes. The determination of this proficiency can be made possible by the control of the written expression texts of the students by the teachers. Since the skill that students have the most problems with is writing, performance assignments and project assignments for writing skills can be given. Different types of writing can be done according to their interests and skills. (Like poetry and story.) In the light of the writing skills gains mentioned at the C1 level in the European Language Portfolio, several suggestions have been made. Since these suggestions and achievements are thought

to be more beneficial, it is considered that it would be good to use the multiple evaluation approach within the scope of all these suggestions. The study positively supports this idea.



## BİRİNCİ VE İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI DİLBİLİMSEL HATALAR

Merve DİZELİ\*

Zeynep Z. SONKAYA\*\*

### ÖZ

Anadili, hızlı ve zahmetsiz ilerleyen bir süreç olmasına rağmen, sonradan edinilen/öğrenilen dil, birçok birey için birtakım zorluklar içermektedir. Özellikle, yetişkinler açısından sonradan öğrenilen dilde veya dillerde iletişim kurabilmek bireyler için son derece uzun ve yorucu olabilmektedir. Bu nedenle çalışmamızda, birinci veya ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, anadili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 öğrenci ile ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 birey üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplama aşamasında öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak veren altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulguları, birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok sözdizimsel hatalar, ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise sıklıkla sözcüksel ve dilbilgisel hatalar yaptığını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil

## LINGUISTIC ERRORS MADE BY LEARNERS OF TURKISH AS A FIRST AND SECOND FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

Although mother language is a fast and effortless process, second language acquisition/learning includes some difficulties for many individuals. Especially, communicating with somebody via foreign language can be extremely long and tiring for adults. For this reason, in this study it was aimed to determine the errors made by individuals who learn Turkish as a first or second language. This study was conducted on 20 learners of Turkish as a second foreign language and 20 learners of Turkish as a second language. In order to determine the student errors, six pictures which are related to each other and allowed to make stories were given to the students and they were asked to produce Turkish sentences describing the situation or event in these visuals. Content analysis technique was used for analyzing data. At the result, it was seen that students who are learning Turkish as a second language mostly made linguistic errors which kind of syntactic. Also, it was found that students who are learning Turkish as a second foreign language often made linguistic errors which were lexical and grammatical ones.

**Keywords:** Turkish as a second language, first foreign language, second foreign language

### GİRİŞ

İkinci Dil Edinimi (Second Language Acquisition), bireylerin, anadillerinin ardından herhangi bir dili öğrenmelerine ilişkin süreci kapsamaktadır. Bu anlamda ikinci dil teriminin, birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret ettiği belirtilmekte (Benati ve Angelovska, 2016) ve genellikle de bu terim hedef dil olarak adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012).

Ellis (2008) “İkinci dil ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan ‘şemsiye’ bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemenin

\* Öğr. Gör, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, mkocak@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-00012345-6789>

\*\* Dr, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, zeliha.bayazit@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-1791>

olası olduğunu belirtmektedir”. Bu anlamda ikinci dil ediniminin hem bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı hem de ikinci dil dizgesinin öğrenim sürecini ifade ettiği söylenmektedir (Peçenek, 2014).

Yabancı dil öğretiminde son yılların en gözde araştırmaları uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi ve ikinci yabancı dil öğretimi konularında yoğunlaşmaktadır (Lambert 2001:360). Anadili edinimi ve ikinci dil edinimi dışında alan terminolojisinde ikinci yabancı dil öğrenimi (Tertiärsprache) kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Arak, 2016). Bu kavram genellikle okulda yabancı dil olarak öğrenilen üçüncü dili ifade etmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dilbilgisi yapılarını karşılaştırma yoluyla kendi kendilerine keşfetmeleri, sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Böylelikle bilişsel bir öğrenme sürecinde o ana kadar öğrenilmiş olan tüm yabancı dil bilgisinin sürece karşılaştırmalı olarak benzerlik ve zıtlıkları ortaya koyacak şekilde dâhil edildiği görülmektedir. Özellikle birinci yabancı dil ile ikinci yabancı dil arasında akrabalık var ise, karşılaştırmalar sadece anadil ile sınırlı kalmamakta ve birinci yabancı dil çoğunlukla karşılaştırma sürecine sistemli bir şekilde dâhil edilmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenimi dil öğrenenlerin dil ve dil öğrenme bilinçlerinin geliştirilmesini de kapsamaktadır. Bu anlamda karşılaştırmalı bir yaklaşımla anadili, köprü dil ve öğrenilecek yeni dil arasındaki ortak dil potansiyeli harekete geçirilmeye çalışılmaktadır. Zira yeni bir dilin öğrenilmesi sırasında o ana kadar öğrenilmiş tüm dillerin ortak kuralları, yapıları veya benzerlikleri keşfedilmeye çalışılır. Var olan dil kuralları ile yeni dilin kurallarının öğrenci tarafından ilişkilendirilerek bizzat keşfedilmeye çalışılması bağımsız öğrenmeyi de destekler niteliktedir (Littlewood ve Yu, 2011).

İkinci yabancı dili öğrenmede birinci yabancı dilin önemli bir yeri vardır (Neuner 2003:24). Alanyazında diller arasında benzerlik olduğu durumlarda öğrenenin daha kolay ve çabuk gerçekleştiği belirtilmektedir (Hufeisen 2000; Güler 2000:4). Özellikle akraba olan İngilizce ve Almanca gibi dillerin birlikte öğrenilmesinin zor olmadığı savunulmaktadır. İkinci yabancı dil öğretiminde derslerin ön bilgilere dayalı yani bilinenden bilinmeyene gidiş biçiminde karşılaştırmalı olarak yapılmasının başarıyı artırdığı gözlenmiştir (Serindağ 2003). Bütün bunların yanında öğretici ve öğrenci faktörünün de önemli olduğu yadsınmaz. Özellikle yöntemlerin uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmenlerinin konuya yaklaşımları, tutum ve görüşleri ikinci yabancı dil öğretiminde başarının en belirleyici etkenlerinden olduğu söylenebilir.

Dil öğretimini en iyi biçimde anlayabilmek ve bunun sonucunda da öğretimi verimli hâle getirebilmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Öğretim sürecinin verimli olup olmadığı ise öğrencilerin üretimi olan hatalar aracılığı ile anlaşılabilir (Bayazıt, 2019). Diğer bir ifadeyle soyut bir süreç olan dil öğreniminin somutlaştırılması ancak öğrenci hataları sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçeyi birinci ve yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok yaptıkları sözdizimsel hataları, hata analizi ve karşılaştırmalı analiz bulgularından yararlanarak belirlemek, bu hataların nedenlerini saptamak ve buna uygun olarak, genelde yabancı dil özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine dil öğretim sürecini daha verimli hâle getirebilecek çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma, 2018- 2019 Eğitim öğretim döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Türk Dili Bölümü’nde Anadili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki 20 öğrenci ile ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki 20 birey üzerinde yürütülmüştür. Seçkisiz (randomly) örneklem alma yaklaşımına göre belirlenen katılımcılar Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.



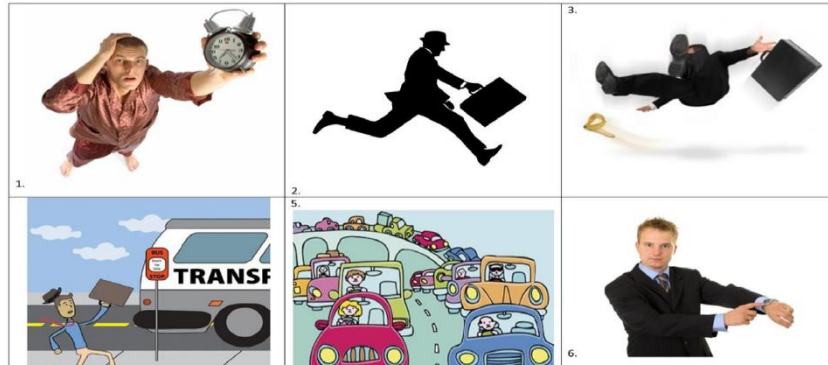
**Tablo 1.** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki katılımcıların özellikleri

Ülkesi	Anadili	Bildiği Yabancı Diller ( B1-B2 Düzey)	Öğrenci Sayısı (n)
Afganistan	Peştü	İngilizce	3
Kazakistan	Kazakça	İngilizce	2
Ürdün	Arapça	İngilizce	2
Nijerya	Hausaca	İngilizce	2
Almanya	Almanca	İngilizce	2
Arnavutluk	Arnavutça	İngilizce	2
Güney Kore	Korece	İngilizce	2
Kırgızistan	Kırgızca	İngilizce	2
Rusya	Rusça	İngilizce	2
Suriye	Arapça	İngilizce	1
ABD	İngilizce	-	20

Uygulama için yerel ODTÜ etik kurul onayı alınmıştır (Protokol No: 2018-EGT-191). Uygulama öncesinde katılımcılar veri toplama aracı, uygulama ve uygulama süresi olmak üzere çalışmanın bütün aşamaları hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Tüm katılımcılar, aydınlatılmış gönüllü formunu okuyup imzaladıktan sonra araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplama aşamasında öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak veren altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir (Şekil 1).



**Şekil 1.** Uygulamada kullanılan görseller

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım & Şimşek, 2006); verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizi tekniği, nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Robson & McCartan, 2016).

Araştırmamızda içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, hataları sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan sembollerini temsil etmektedir.

Araştırmamızın veri işleme sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş ölçütlerin (sentaktik, morfosentaktik hatalar vb.) yanı sıra verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni ölçütler de ilave

edilerek yapılmıştır (yanlış edilgen yapı kullanımı vb.) göre yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır. Bununla birlikte değerlendirmede öğrencilerin yaptığı hatalar öncelikle sıklık ve yüzde cinsinden ifade edilmiş ardından bu hatalara ilişkin örnekler bire bir verilmiştir. Sözdizimsel hatalar incelenirken, dil içi hatalar ve dil aktarım hataları olmak üzere bir sınıflandırma yapılmıştır. Çalışmanın asıl konusu dil aktarım hataları olduğu için, dil içi hatalar ayrıntıya girilmeden genel olarak yorumlanmıştır. Verilerin hangi program aracılığıyla ve hangi istatistiksel programlar kullanılarak yapıldığı detaylıca açıklanır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmamızda öğrenci hatalarını saptamak amacıyla anadili (Grup 1) veya ikinci dili İngilizce (Grup 2) olan ve Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 seviyesindeki öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş ve bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ürettikleri cümleler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan hatalar doğrultusunda “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan dilbilimsel hatalar” teması elde edilmiş ve bu tema kapsamında da “Sözdizim Hataları”, “Sözcük Hataları”, “Morfolojik Hataları” ve “Yazım-Noktalama Hataları” kategorilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan dilbilimsel hatalar” temasına ilişkin hata türleri sıklık durumuna göre Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin kategorilere göre yaptıkları toplam hatalar

Hata Türü	Grup 1 Hata sayısı n	Grup 2 Hata sayısı N
Sözdizim Hataları	132	147
Sözcük Hataları	124	130
Morfolojik Hatalar	65	59
<b>Toplam Hata</b>	<b>321</b>	<b>336</b>

Araştırma verileri çözümlenirken anadili İngilizce olan bireylerin yaptıkları dilbilimsel hatalar yine İ1, İ2,İ3..şeklinde, birinci yabancı dili İngilizce olan bireylerin yaptıkları hatalar ise O1,O2,O3.. şeklinde kodlanmıştır. Cümlelerin tamamı incelendiğinde, tüm kategorilerde Grup 1’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 376 Grup 2’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 393 bulunmuştur.

Tablo 2’de belirtildiği gibi her iki grupta da en çok hatanın sözdizim kategorisinde yapıldığı görülmüştür. Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları Türkçe sözdizim hatalarına ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözdizim hataları

Sözdizim Hataları	Grup 1 Hata sayısı n	Grup 2 Hata sayısı n
Sözcüklerin yanlış dizimi	106	108
Bağlaçların yanlış kullanımı	13	17
Edatların yanlış kullanımı	8	13
Diğer sözdizimsel hatalar	5	9
<b>Toplam Hata</b>	<b>132</b>	<b>147</b>

“Sözdizim Hataları” kategorisinde Grup 1’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 132, Grup 2’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 147 bulunmuştur. Verilerimiz sözdizim hatalarının büyük bir bölümünün sözcüklerin yanlış diziliminden kaynaklandığını göstermiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin de Türkçe sözdizilişi olan “özne, nesne ve yüklem” yerine İngilizce sözdizimini oluşturan “özne, yüklem ve nesne” dizilişinde cümleler üretme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bununla

birlikte öğrencilerin bağlaçların ve edatların yanlış veya eksik kullanımından kaynaklı bir takım hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğrenci hatalarının özellikle “de” ile “ve” bağlacının yanlış kullanımında yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle de Grup 1 deki öğrencilerin sırasıyla “ile”, “için” ve “gibi” edatlarının kullanımında sıklıkla hata yaptıkları izlenmiştir. Gruplar kendi içinde incelendiğinde Grup 2’deki öğrencilerin sözcüklerin dizilişinde Grup 1’deki öğrencilere göre daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerin sözcüklerin dizilişine ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**011: Otobis koşacak geç kaldığı için adam**

**012: Düşmek yol ortasında**

**017: Geç kaldı transfere otobüs kovalıyor adam işi**

**022: Uyuyorken adam anladı işe geç kalabilirisini diye**

**031: Fall down oldu muz basıp**

**İ4: Saati tutuluyor adam tarafından çalıyor**

**İ12: Kalabalık olan insanlar koşmak için adama**

**İ15: Geç kalmışdır yüzden patronu**

**İ27: Bir muz çöpü tarafından düşüyor adam**

Yine çalışmamızda bazı öğrencilerin de Türkçe bağlaç ve edatların kullanımında hata yaptıkları görülmüştür:

#### **(Bağlaç hataları)**

**İ1: Adam sabah ve geç uyandı (sabah da)**

**İ2: Patronu kızdı ama onu kovdu (ve)**

**038: Otobüsedede geç kaldı (otobüse de)**

#### **(Edat hataları)**

**020: Geç kalkmış insan ile şimdi şok halde (gibi)**

**021: Adam bir yere gitmek gibi koşuyor (için)**

**027: Otobüs gibi işe gidecekti (ile)**

**İ12: Geç kaldığı yüzden patronu kızdı (için)**

Çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerin önemli bir bölümünün sözcük hataları yaptığı görülmüştür. Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözcüksel hatalara ilişkin veriler Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözcük hataları

Sözcük Hataları	Grup 1	Grup 2
	Hata sayısı	Hata sayısı
	n	n
Sözcüğün yanlış kullanımı	124	130
Toplam Hata	<b>124</b>	<b>130</b>

Araştırmamızda öğrencilerin yaptıkları sözcük hatalarının tamamının sözcüğün yanlış kullanımından kaynaklandığı görülmüştür. Gruplar kendi içinde incelendiğinde Grup 2’deki öğrencilerin Grup 1’deki öğrencilere göre daha fazla sözcük hatası yaptığı tespit edilmiştir. Her gruptaki öğrencilerin sözcüğün yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**05: Muz kapağı nedeniyle adam düştü (muz kabuğu)**

**06: Ondan sonra hızır hızır işe gidiyor (hızlı hızlı)**

**09: Ama yerde bir muz çöplüğü vardır ve üstüne bastı (muz kabuğu)**

**010: Otobüs transfer durağına zıplıyor adam (koşuyor)**

**O16: İş başkanı ona kızdı (patronu/müdürü)**

**İ21: Muz kıyafetine bastı adam (muz kabuğu)**

**İ27: Adam tarafından elde tutulan alarm korkuyor (çalıyor)**

**İ28: Ama koşurken muz örtüsü zeminde vardı (muz kabuğu, yolda)**

**İ30: Adamın elinden çanta uçuyor (düşüyor)**

Araştırmamızın verileri her iki gruptaki öğrencilerin sıklıkla morfolojik hatalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Grup 1 ve Grup 2'deki öğrencilerin yaptıkları morfolojik hatalara ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Grup 1 ve Grup 2'deki öğrencilerin yaptıkları morfolojik hatalar

Morfolojik Hatalar	Grup 1	Grup 2
	Hata sayısı	Hata sayısı
	n	n
Zaman eklerinin yanlış kullanımı	36	30
Durum eklerinin yanlış kullanımı	23	21
Diğer morfolojik hatalar	6	8
Toplam Hata	<b>65</b>	<b>59</b>

“Morfolojik Hatalar” kategorisinde Grup 1'deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 65, Grup 2'deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 59 bulunmuştur. Çalışmamızın verileri Grup 1'deki öğrencilerin morfolojik hataların doğru kullanımında Grup 2'deki öğrencilere göre daha başarısız olduklarını göstermiştir. Verilerimiz morfolojik hataların büyük bir bölümünün zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımından kaynaklandığını göstermiştir. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda Grup 1 deki öğrenci hatalarının daha çok sırasıyla “şimdiki zaman” ve “görülen geçmiş zaman”; Grup 2 deki öğrenci hatalarının ise sırasıyla “görülen geçmiş zaman”, “öğrenilen geçmiş zaman” ve “şimdiki zaman” eklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise Grup 2 deki öğrenci hatalarının sırasıyla belirtme durum eki ile yönelme durum ekinde yoğunlaştığı, Grup 1 deki öğrencilerin ise sıklıkla yönelme durum ekinin kullanımında hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**(Zaman eklerinin yanlış kullanımı)**

**İ1: Fotoğrafın içindeki adam düşmüş (düşüyor).**

**İ3: Saat 7.25 adam anlamayacak niye saat alarm çalışmadı (anlamıyor/anlamadı)**

**İ8: Resimde çok trafik varmış (var)**

**O8: Patronusu Mert'in bütün maaşını vermiyor çünkü geç kaldığı bir toplantı var olacak (vardı).**

**O20: Birinci resimde beyefendi sol eldeki saati göstermiş (gösteriyor)**

**Durum eklerinin yanlış kullanımı**

**O8: Patrona Mert'in geç kaldığını anladı (patronu)**

**O25: İşde çok geç gidiyor (işe)**

**İ9: Adam otobüsü geç kaldı (otobüse)**

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmamızda öğrenci hatalarını saptamak amacıyla anadili veya ikinci dili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 seviyesindeki öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Çalışmamızda şaşırtıcı bir şekilde, ikinci bir

yabancı dili öğrenen öğrencilerin kendi anadilleri yerine daha çok birinci yabancı dilleri olan İngilizcenin mantığına göre Türkçe cümle oluşturdukları görülmüştür. Bu durumun birinci yabancı dil olan İngilizceden olumsuz aktarım yapılmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oysa bizim bulgularımızın aksine Alan (2017) tarafından birinci yabancı dili İngilizce olan ve ikinci yabancı dil olarak da Fransızca öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin doğrudan Türkçe ile Fransızca arasında yeni bir ara dil oluşturdukları belirtilmiştir (Alan, 2017). Bulgular arasındaki bu değişkenlik, çalışmalar arasındaki metodolojik farklılıktan kaynaklanabileceği gibi örneklem gruplarını oluşturan öğrencilerin birinci yabancı dil öğrenme başarılarının ikinci yabancı dil öğrenme stratejilerini etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

Çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerinde sıklıkla sözcük hataları yaptıkları ve yapılan bu sözcük hatalarının da tamamının sözcüğün yanlış kullanılmasından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar kendi içinde incelendiğinde, ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha fazla sözcük hatası yaptığı görülmüştür. Bu durumun birinci yabancı dili İngilizce olan ve ikinci yabancı dil olarak da Türkçe öğrenen öğrencilerin doğrudan Türkçe ile İngilizce arasında yeni bir ara dil oluşturmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerin de sıklıkla morfolojik hatalar yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerimiz, birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin morfeplerin doğru kullanımında ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha başarısız olduklarını göstermiştir. Yapılan morfolojik hataların ise büyük bir bölümünün zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımında yoğunlaştığı görülmüştür. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci hatalarının sırasıyla “şimdiki zaman” ve “görülen geçmiş zaman”; ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci hatalarının ise sırasıyla “görülen geçmiş zaman”, “öğrenilen geçmiş zaman” ve “şimdiki zaman” eklerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sırasıyla “belirtme durum eki” ile “yönelme durum eki”; birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise “yönelme durum eki”nin kullanımında hata yaptıkları görülmüştür. Çalışmamızın bulgularıyla örtüşür şekilde Büyükikiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve öğrencilerin %31,2 (400) oranında dilbilgisi hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlar yapılan dilbilgisi hatalarının, tüm hatalar içerisinde ikinci sırada yer aldığını belirterek bu durumu dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmemesinin ve sınıf içi yazma uygulamalarında öğrencilere bu konuyla ilgili geri dönüt verilmemesinin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlamışlardır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2010). Benzer şekilde Bayazıt (2019) tarafından anadili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin sıklıkla dilbilgisel hatalar yaptıkları belirtilmiştir (Bayazıt, 2019). Yine Kozan (2017) da yaptığı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin çoğunlukla isim hal eklerini yanlış kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Kozan, 2017). Yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesinden kaynaklandığı düşünülen bu hataların yanısıra çalışmamızda, az da olsa dilbilgisel olarak doğru ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çalışmamızda birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları hatalar karşılaştırılmış ve yapılan hataların benzer konularda yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu durum, örneklem grubunun sınırlı olmasıyla ilişkili olabileceği gibi Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sadece Türk Dili derslerinde Türkçe öğrenmeleri, bu dersler dışında kendi anadillerinde veya İngilizce konuşmalarıyla da ilişkili olabilir. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ve çok uyaranlı Türkçe kullanım ortamlarına yönlendirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu dersler için ayrılan sürenin artırılması, konuşma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmesinin dilsel ve dilbilgisel hataların fark edilip düzeltilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun için öykü tamamlama, kısa filmlerden yararlanarak kompozisyon yazdırma, görseller verip hikâye oluşturma, yabancı dilden Türkçeye çeviri yaptırma

vb. gibi etkinliklere daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca daha geniş örnek gruplarında farklı yöntemler kullanılarak yapılacak karşılaştırmalı analiz ve hata analizi çalışmalarıyla, öğrencilerin en çok yaptıkları hataların belirlenebileceği ve buna yönelik farklı öğretim tekniklerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Alan, S. (2017). Fransızca öğrenen Türklerin yaptıkları sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi. *TÖMER Dil Dergisi*, 168(2).
- Arak (2016). İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. *International Journal of Social Science*, 48, 15-25.
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *J Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.
- Benati, G.A. ve Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world*. London: Bloomsbury Publishing.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Güler, G. (2000). Deutsch als Zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die didaktik und methodik des deutschen als zweite fremdsprache in der deutschlehrausbildung. *Zeitschrift für die interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.ualberta.ca/~germain/ejournal/gueler1.htm>
- Hufeisen, B. (2000). Deutsch als Tertiärsprache. *Almanca Dil Dergisi*. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.taod.net/add/2001/index.htm>
- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032.
- Kozan, O. (2017). Yabancı dil/çeviri eğitiminde karşıtsal çözümlene: biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168, 65-81.
- Lambert, D. R. (2001). Updating the Foreign Language Agenda. *The Modern Language Journal*, 85, 347-362.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *J Language teaching*, 44(1), 64-77.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeit und tertiärsprachendidaktik.mehrsprachigkeitskonzept t tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Hufeisen/Neuner. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: SAGE Publications, inc.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 14-25.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*: John Wiley & Sons.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serindağ, E. (2003). *Zur didaktik und methodik der ausnutzung des Englischen als erste fremdsprache im unterricht deutsch als zweite fremdsprache bei muttersprachlern des Türkischen*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sonkaya, Z. Z. (2019). Dilbilimsel açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları çeviri hataları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2280-2293.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Content analyse and application examples*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

## Extended Abstract

First language or mother tongue acquisition is a fast and effortless process; but contrary to mother tongue acquisition, second language learning process includes several difficulties for many individuals (Sonkaya, 2019). In particular for adults, it can be pretty hard and they need a long period to

communicate in second language. Learning a new language is a difficult feat for which people have to develop a complex set of linguistic skills, including encoding the words of the new language, learning syntactic structure, and integrating the resulting representations with existing language knowledge. Especially, communicating with somebody via foreign language can be extremely long and tiring for adults. Therefore, determining errors often made by individuals who are learning first or second foreign language and updating curriculum according to errors is highly important. Therefore, in recent years, foreign language education has been focusing on learning styles. Most popular studies in the field of foreign language education have focused on applied linguistics, second language acquisition and second foreign language teaching subjects. Apart from mother language and second language acquisition, the notion that refers to second foreign language learning (Tertiärsprache) often appears in the terminology. This notion is generally used for learning a third language in schools. In recent years, interest to learning Turkish as a second language has been increased. Although increasing interest to learning Turkish as foreign language, the desired success could not be achieved. For this reason, it is thought to be quite important to make studies on problem-oriented approaches in teaching Turkish as a foreign language. In this sense, the error analysis method, which is one of the problem-oriented approaches, provides us an important clue for the second language learning process. “Error Analysis is a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make. It consists of a comparison between the errors made in the target language and that target language itself. Error analysis emphasizes the significance of learners’ errors in second language. It is important to note here that interferences from the learners’ mother tongue are not the only reason for committing errors in his target language. In recent years, studies of second language acquisition have tended to focus on learners’ errors since they allow for prediction of the difficulties involved in acquiring a second language. In this way, teachers can be made aware of the difficult areas to be encountered by their students and devote special care and emphasis to them (Khansir, 2012). According to Sharma (1980) “Error analysis can thus provide a strong support to remedial teaching”, and “during the teaching program, it can reveal both the successes and the failures of the program” (Khansir, 2012). This study was conducted with 20 learners of Turkish as a second foreign language and 20 native speakers of English who are learning Turkish as a second language. All students were at B1-B2 level and training at Middle East Technical University. In order to determine student errors, the six visuals, related to each other and allowed to make stories, were given to the students and they were asked to produce Turkish sentences describing the situation or event in these visuals. Prior to the study, Middle East Technique University Ethic Statement Approval was taken (Protocol Number: 2018-EGT-191), and all participants were informed about the research and then asked for their consent to be included in the study. Data were analyzed with content analysis technique which is a research tool used to determine the presence of certain words or concepts within texts or sets of texts. At the result of the study, our findings demonstrated that students who are learning Turkish as a second language mostly made linguistic errors, which were syntactic ones. Also, it was found that students who are learning Turkish as a second foreign often made lexical and grammatical errors. Flummoxedly in our study, it was seen that second language learners mostly prefer to produce Turkish sentences according to the logic of English, which is their first foreign language, rather than their own mother tongue. It is thought that this situation is related to the negative transference from English which is the first foreign language. Our study has, however, several limitations. The limited sample size might also have prevented us from determining for all of the linguistic errors. Future studies may concentrate on trying different methods to determine the linguistic errors made by learners of Turkish as a second or second foreign language and use of larger sample sizes having a wider range of severity.





## LİSE ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK DAYANIKLILIK VE BAŞARININ BELİRLEYİCİLERİ OLARAK EBEVEYNLERİN DUYGUSAL DESTEĞİ, ÖZNEL İYİ OLUŞ, USTALIK HEDEF YÖNELİMLERİ VE OKULA AİDİYET DUYGUSU

Mustafa ÇAKIR\*

Süleyman AVCI\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, hedef yönelimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin lise öğrencilerinin dayanıklılık ve akademik başarı düzeylerini tahmin etmedeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın 2018 yılında uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavı kapsamında değerlendirilen 6358 lise öğrencisine ait veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kapsamında yol analizi ile incelenmiştir. Elde edilen modele göre aile desteği dışsal değişken, akademik başarı ile dayanıklılık içsel değişken okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracı değişkenlerdir. Aile desteği, okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi değişkenlerinin birlikte akademik dayanıklılığın anlamlı birer yordayıcıları oldukları bulunmuştur. Dört değişken birlikte akademik dayanıklılıktaki varyansın %21'ini yordamaktadır. Akademik başarı için ise aile desteği, hedef yönelimi ve dayanıklılık değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcıları oldukları görülmüştür. Üç değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %4'ünü yordamaktadır. Hedef yöneliminin ise negatif bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okula aidiyet ve öznel iyi oluşun akademik başarı için doğrudan anlamlı birer yordayıcı olmadıkları anlaşılmıştır. Ancak, her iki değişkenin de akademik dayanıklılık üzerinden dolaylı etkileri olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimi, Okula ait olma duygusu, akademik başarı

## PARENTS' EMOTIONAL SUPPORT, SUBJECTIVE WELL-BEING, MASTERY GOAL ORIENTATION, AND SENSE OF BELONGING IN SCHOOL AS THE DETERMINANTS OF RESILIENCE AND ACHIEVEMENT IN HIGH SCHOOLS

### ABSTRACT

The main goal of this study is to determine whether parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school are significant predictors of high school students' levels of resilience and academic achievement. The data from 6358 high school students evaluated within the scope of the 2018 International Student Evaluation Program (PISA) exam were used. In order to test predictions of a causal model explaining the impact of students' perceptions of parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school on their academic resilience and achievement the relationships between the variables were examined through path analysis within the scope of structural equation modeling. According to the model obtained, parents' emotional support is the external variable; academic success and resilience are the internal variable, belonging in the school, private well-being and target orientation tool variables. Parents' emotional support, belonging in the school, subjective well-being and mastery goal orientation together are significant predictors of academic resilience. The four variables together predict 21 percent of the variance in academic achievement. Parents' emotional support, mastery goal orientation and resilience are significant predictors of academic achievement. The three variables together predict 4 percent of the variance in academic achievement. Target orientation is a negative predictor. School belonging and subjective well-being are not direct predictors of academic success. However, both have indirect effects through resilience.

**Keywords:** Parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, sense of belonging in school, academic achievement

\* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı İstanbul, e-posta: mx\_446@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-5117>

\*\* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı İstanbul, e-posta: suleymanavci0@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-3914>

## GİRİŞ

Öz-belirleme teorisine göre, temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi her eğitim düzeyinde içsel motivasyon, akademik başarı ve yaşam doyumu için önemlidir (Levesque ve ark., 2004). Son zamanlarda, öz-belirleme teorisi, öğrenciler arasında temel psikolojik ihtiyaçların yörüngeleri olarak hedeflerin benimsenmesini araştırmak için başarı hedef yönelimi teorisi ile bütünleştirilmiştir (Ciani ve ark., 2011). Bu yaklaşım, başarı hedef yönelimi teorisinin, aynı zamanda ustalık ve performans hedefleri açısından içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrımı içerdiği göz önüne alındığında mantıklıdır (Elliot ve Murayama, 2008). Akademik ortamlarda bir diğer ilgili motive edici faktör, hem ebeveynlerin duygusal desteği hem de ustalık hedefi yönelimi ile ilişkili olan öz-yeterlidir. Daha özel olarak, ustalık hedefi yönelimi, öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının (Greene ve ark., 2004) sonuçları olarak kabul edilir ve öz-yeterlik, ebeveynlerin duygusal desteği tarafından tahmin edilebilir (Moen, Skaalvik ve Hacker, 2009). Ayrıca, öğrenme motivasyonunun birçok yönünü tanımlayan yukarıdaki değişkenlerin tümü hem akademik başarı hem de öznel iyi oluşla ilişkilendirilmiştir (Linnenbrink-Garcia ve ark., 2008). Bu doğrultuda, ebeveynlerin duygusal desteği, ustalık hedef yönelimi, öznel iyi oluş, okula ait olma duygusu, dayanıklılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiler bütünlük bir model çerçevesinde incelenebilir.

Erik Erikson (1959), bir kimlik duygusuna ulaşmak için en uygun zamanın ergenlik dönemi olduğunu belirtmiştir. Kimlik duygusu “kişinin kendi vücudunda evde olma hissi, nereye gittiğini bilme duygusu ve önem verilen kişiler tarafından beklenen tanınmanın içsel güvencesi” olarak tanımlanmıştır (Erikson, 1959). Lise öğrencileri ergenlik yaş aralığındaki bireyler olarak kendilerini yavaş yavaş sosyal, duygusal ve zihinsel olarak ailelerinden ayırır. Geleceğin yetişkinleri ve liderleri olarak ergenlerin psikolojik refahlarını ve yaşam doyumlarını sağlamak son derece önemlidir. Günümüzde ergenlerin aile, okul ve toplumsal ortamlarındaki kapsamlı değişiklikler ve onlardan beklentiler riskli davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Tuominen-Soini ve ark., 2012). Öznel iyi oluş, yaşam stres faktörlerine karşı bir tampon işlevi gördüğünden, yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip ergenler, stresli olaylar sonrasında düşük öznel iyi oluş düzeyi olanlara göre daha az dışsallaştırıcı davranış bozuklukları geliştirirler (Park, 2004). Dışsallaştırıcı davranış bozuklukları fiziksel saldırganlık, itaatsizlik, kural tanımama ve vandallık gibi davranışlardır.

### *Öznel İyi Oluş*

Öznel iyi oluş, bireyin kendi hayatını değerlendirme anlayışını yansıtan bir yapıdır. Snyder ve Lopez (2002) öznel iyi oluşu “kişinin hayatına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri” olarak tanımlamıştır. Bu değerlendirmeler, olaylara karşı mutluluk ve depresyon gibi duygusal tepkilerin yanı sıra, yaşam memnuniyeti ve doyum gibi bilişsel yargıları içerir. Öznel iyi oluşun hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri içerdiği görüşüne katılan Carr’ın (2004) tanımı ise “yaşamdan yüksek düzeyde memnuniyet, yüksek düzeyde olumlu etki ve düşük düzeyde olumsuz etki ile karakterize olumlu psikolojik bir durum” şeklindedir. Öznel iyi oluşun ayırt edici özelliği, araştırmacı tarafından önemli olarak değerlendirilen ölçütlere değil, bireyin kişisel yargılarına odaklanmasıdır (Diener, 2000).

Umut, özsaygı, özgüven, iyimserlik eğilimi, tutarlılık duygusu ve hedef yönelimi öznel iyi oluşa katkıda bulunarak yaşam memnuniyetini arttıran kaynak örnekleridir (Snyder ve Lopez, 2002). Öğrencilerin istedikleri hedeflere ulaşmak için gerekli beceri ve yollara sahip olduklarını düşünmeleri gerekir. Psikolojik iyi oluşun beş göstergesi vardır. Bunlar ilişkili olma, özerklik, yetkinlik, prososyal davranış ve sosyal duyarlılıktır (Burkhalter ve ark., 2017). Psikolojik iyi oluşu ve ruh sağlığını birbirinden bağımsız olarak etkileyen bu beş yapı öz-belirleme kuramının iki genel kavramı olan nedensellik yönelimi ve yaşam hedeflerinden türetilmiştir. İlişkili olma aile, akranlar ve hayatımızdaki diğer önemli kişiler ile bağlantı ve yakınlık ihtiyacını ifade eder. Bu ihtiyaç başkalarıyla etkileşim, grup üyeliği ve başkalarından alınan destek ve teşvik ile karşılanmaktadır (Burkhalter ve ark., 2017).

### *Aile Desteği*

Aile güçlü bir sosyalleşme ortamıdır. Scott ve Scott (1998) bir çocuğun kişilik gelişiminde sosyal etkileşim veya akran grupları gibi diğer faktörlerin önemli olmasına rağmen, ailenin etkisinin önemli bir faktör olmaya devam ettiğini belirtmiştir. Ergen gelişiminde merkezi temalardan biri olan bağımsızlığa kavuşmak, ebeveynlerle ilişkilerin yeniden müzakere edilmesini gerektirir. Ebeveynlerin lise öğrencileri ile ilgilenmesi ve özerklik vermek için duygusal destek sağlaması onların yüksek özsaygı geliştirmeleri ile pozitif doğrusal bir ilişki gösterir. Lise öğrencilerinde özsaygı, aile, okul ve akran grubu gibi çeşitli bağlamlarda benlik değerinin değerlendirilmesine dayanır (Mruk, 2006). Schmidt ve Padilla (2003) olumlu bir benlik kavramının ve etkileşimli bir aile yaşamının pozitif psikolojinin göstergeleri olduğunu belirtmiştir. Bir kişi başarılı olduğunda, başkaları tarafından takdir edilip ödüllendiğinde ve önem verdiği kişiler tarafından sevildiğinde özsaygısı artar. Yüksek düzeyde özsaygı iyi oluşun güçlü bir göstergesidir (Snyder ve Lopez, 2002). Araştırmalar, duygunun öznel iyi oluş ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermektedir (Austin ve ark., 2005).

Öğrenciler büyük bir başarısızlık korkusu yaşadıklarında yaşamdan daha az memnuniyet duyarlar (Park ve ark., 2003). Öğrencilerin iyi oluşları akademik performanslarını da etkiler. Ebeveynler çocuklarının ilgi alanlarından ve endişelerinden daha fazla haberdar olmalı ve çocuklarının okulda karşılaştıkları zorluklar da dâhil olmak üzere okul yaşamlarına ilgi göstermelidir (Goleman 2005). Okullar, ebeveynler ve içinde buldukları toplumsal çevre ile bir işbirliği ortamı oluşturmalıdır.

### *Ustalık Hedef Yönelimi*

Ustalık hedef yönelimlerinde odak, yeterlilik, öğrenme ve anlama gelişimidir. Ustalık hedefleri, içsel motivasyon ile karşılaştırılabilir. Öz-yeterlik genellikle ustalık hedefi yönelimi ile pozitif doğrusal bir ilişki gösterir. Önceki araştırmalar, ustalık hedefi yöneliminin (yani kendini geliştirme ve büyüme ile ilgili) akademik başarı ile ilişkili olduğunu ve öznel iyi oluşla olumlu ilişkili olduğunu göstermiştir (Linnenbrink-Garcia ve ark., 2008; Tuominen-Soini ve ark., 2008). Öğrencilerin öznel iyi oluşları başarı durumlarında izledikleri hedefler ile de ilişkilidir. Yani, kendini geliştirme ve büyüme ile ilgili hedefler daha iyi sosyo-duygusal işlevsellik ve daha olumlu öz değerlendirmelerle ilişkilidir. Birçok çalışma, performans hedeflerinin desteklenmesinin, ustalık hedeflerine ulaşmakla karşılaştırıldığında psikolojik iyi olma ile daha düşük ilişkili olduğunu göstermektedir (Daniels ve ark. 2008). Bu durum, performans hedeflerinin ustalık hedefleri ile eşleştirilmediğinde olumlu etkisinin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

### *Akademik Dayanıklılık*

Bireyin çevreden gelen yıkıcı etkilere karşı direnme gücünü ifade eden dayanıklılık kavramı (Szatmari ve ark., 2016) eğitim alanında, düşük sosyo-ekonomik gruptan gelip akademik olarak olumsuz koşullardan etkilenmeyen çocukları tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Akademik direnç, toplumdaki diğer öğrencilere göre ailesinin sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı bölge, okul ortamı, okul imkânları, arkadaş çevresi gibi nedenlerle dezavantajlı konumda olan bir öğrencinin kendisiyle aynı şartları taşıyan diğer öğrencilerden daha iyi akademik performans gösterme olasılığıdır. Akademik açıdan dayanıklı öğrenciler tüm imkânsızlıklara rağmen akademik olarak başarılı olmak için çaba sarf ederler ve başarı motivasyonları da yüksektir (OECD, 2018). OECD, PISA sınavı üzerinden dayanıklı öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayan faktörleri belirleyerek dezavantajlı öğrencilerin durumlarının daha iyi hale getirilmesi için öneriler geliştirmektedir. PISA sınavına göre dezavantajlı öğrencilerin dayanıklılık düzeylerini artıran faktörler, okul öncesi eğitim alma, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan iyi aileden gelmek, okul ikliminin olumlu olması, program dışı aktivitelerin olması, okula devam etme, öğrencilerin arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuruyor olmasıdır (Agasisti ve ark., 2018). Bunun yanında yaşam memnuniyeti yüksek olan öğrencilerin akademik dayanıklılıkları da yüksek olmaktadır (OECD, 2018). Kendileri için uzun süreli hedef belirleyen, hedef yönelimi yüksek öğrencilerin, planlama ve süreklilik (persistence) aracılığıyla akademik dayanıklılıkları gelişmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Dayanıklılık seviyesi yüksek olan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları, kendileriyle aynı şartları taşıyan öğrencilerden daha

yüksek olmaktadır (Agasisti, ve ark., 2018; Cappella ve Weinstein, 2001; Kwek ve ark., 2013; Morales ve Trotman, 2004; OECD, 2018). Aslında akademik dayanıklılık hatta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yolu olarak görülmektedir (Cappella ve Weinstein 2001). Sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileden gelen öğrencilerin yüksek akademik dayanıklılığı olduğu vurgulanmış olmasına (Agasisti ve ark., 2018) rağmen aile desteğinin akademik dayanıklılığa etki edip etmediği üzerine herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aile bireyleri arasındaki iletişimin akademik dayanıklılığı artırması (Jowkar ve ark., 2011; Kitano ve Lewis, 2005) ailenin önemini vurgulamaktadır. Akademik dayanıklılık için netlik olmamasına rağmen psikolojik sağlamlık için aile desteği destekleyici faktörler içerisinde yer almaktadır (Gizir, 2007; Prince-Embury, 2013). Aile desteğinin akademik dayanıklılığı nasıl etkilediğinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

### *Okula Aidiyet*

Aidiyet duygusu, bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak kabul etmesi ve bu grup tarafından da kabul gördüğü, sevildiği hissini taşıması şeklinde tanımlanmıştır (Baumeister ve Leary, 1995). Okul çağındaki bir çocuk veya ergen bir ailenin, sosyal bir grubun, arkadaş çevresinin, sınıfının, okulunun üyesidir. Psikolojik ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim için çocuğun üyesi olduğu tüm bu gruplarda korunması, sevilmesi, takdir görmesi gerekir (Osterman, 2000). Okulda öğretmenleri tarafından takdir edilen, arkadaşları tarafından kabul gören, arkadaşlarıyla iletişimi güçlü olan içerisinde olan, okulun sosyal etkinliklerine katılan çocukların okula aidiyetleri yüksek olmaktadır (Anderman ve Leake, 2007; Chiu ve ark., 2016; Kester, 1994; Routt, 1996). Okula aidiyetleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları (Bellici, 2015; Chiu ve ark., 2016; Sari, 2012;), akademik çalışmalara yönelik motivasyonları (Freeman ve ark., 2007), okula yönelik tutumları, psikolojik iyi oluş halleri (Hagerty ve ark., 1996) daha yüksek iken stres düzeyleri, depresyon düzeyleri (Anderman, 2002) yalnızlık, umutsuzluk (Altınsoy ve Özyer, 2018) okul terk oranları, madde kullanım düzeyleri (Napoli ve ark., 2003) daha düşüktür. Geleceği için hedef belirleyen ve bu hedefe ulaşma yönünde çaba sarf eden yani hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin okula aidiyetleri de yüksek olmaktadır (Anderman, 2003). Akademik çalışmalarda ailenin sosyo-ekonomik durumunun (Bellici, 2015; Finn ve Voelkl, 2003; Osterman, 2000) okula aidiyet üzerine etkisi incelenmesine rağmen aile desteğinin etkisine ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle aile desteğinin ergenlerin okula aidiyetlerini nasıl etkilediğinin araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Birlikte ele alındığında, önceki araştırma bulguları ve teorik varsayımlar ışığında yukarıdaki değişkenlerin aşağıdaki modele göre bir yol analizi yapılmıştır: ebeveynlerin duygusal desteği → öznel iyi olma → ustalık hedefi yönelimi → okula ait olma duygusu → dayanıklılık → akademik başarı düzeyi. Bu model, ebeveynlerin sosyal bağlamdaki duygusal desteğinin, doğal olarak motive edilmiş davranışlar da dahil olmak üzere doğal büyüme süreçlerini kolaylaştırdığı teorik varsayımına dayanırken, duygusal destek eksikliği, daha zayıf motivasyon, dayanıklılık ve öznel iyi oluş ile ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2002). Daha açık bir ifade ile ebeveynlerin duygusal desteğinin ustalık hedef yönelimini öngörmesi beklenir, bu da öznel iyi oluşu, okula ait olma hissini ve başarı hedeflerini tahmin eder. Ayrıca, ustalık hedefi yönelimi, öznel iyi oluş ve okula ait olma duygusunun dayanıklılığı öngörmesi ve bunun da akademik başarıyı öngörmesi beklenmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin duygusal desteği ile akademik başarı düzeyi arasında doğrudan bir etki beklemek için nedenler vardır (Multon, Brown ve Lent, 1991).

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin motivasyonuna etki eden ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedefi yönelimi ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin onların akademik dayanıklılık ve başarılarına ne ölçüde ve hangi yönde etki ettiklerini incelemektir.

### *Hipotezler*

Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

*H1: Lise öğrencilerinde aile desteği hedef yöneliminin anlamlı bir yordayıcısıdır.*

*H2: Lise öğrencilerinde aile desteği okula aidiyetin anlamlı bir yordayıcısıdır.*

- H3: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi okula aidiyetin anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H4: Lise öğrencilerinde aile desteği öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H5: Lise öğrencilerinde okula aidiyet öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H6: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H7: Lise öğrencilerinde aile desteği akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H8: Lise öğrencilerinde okula aidiyet akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H9: Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H10: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi akademik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H11: Lise öğrencilerinde aile desteği akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H12: Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H13: Lise öğrencilerinde hedef yönelimi akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H14: Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.  
H15: Lise öğrencilerinde okula aidiyet akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

## YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini incelemek için kullanılan ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2015). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında Dünya çapında 15 yaş grubu öğrencilerin Matematik, Fen ve Okuma alanlarındaki bilgi düzeyleri ölçülmekte ve bunun yanında anket formuyla okul ortamı, öğretmen, öğrenci ve aile çok boyutlu olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan anket formunun sonuçları kullanılmıştır. Üç yılda bir uygulanan PISA sınavlarında her uygulamada üç alandan birisine ağırlık verilmektedir. 2018 yılında uygulanan PISA sınavını odağı Okuma alanıdır. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin analiz edilmesinde yapısal eşitlik modellemesinin bir türü olan yol analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Yol analizi, yapısal ilişkileri analiz etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiksel analiz tekniğidir. Yol analizinde sadece gözülebilen değişkenlere yer verilir. Araştırmacı modele ölçek maddelerini değil de ölçek maddelerinin toplamında elde edilen puanları dâhil eder. Yol analizi tek bir analizde çoklu ve birbiriyle ilişkili bağımlılığı tahmin etme imkânı sunduğu için araştırmacılarca tercih edilir. Modelde bağımsız değişkenler dışsal, bağımlı değişkenler ise içsel değişken olarak adlandırılır. Modelde yer alan tek yönlü açıklayıcılık okları hipotezlerin test edilmesine aracılık ederler (Raykov ve Marcoulides, 2012).

## Örnekleme

2018 yılında uygulanan PISA sınavı kapsamında, uygulayıcı kurum olan OECD tarafından akademik testlere ek olarak resmi bir eğitim kurumuna kayıtlı 15 yaşındaki öğrencilerin tutumları ve iyi oluşları dâhil olmak üzere kapsamlı veriler toplanmıştır. OECD uygulama sonrası elde edilen ham verileri ileri analizler için araştırmacıların kullanımına sunmaktadır. 2018 yılı uygulamasında uygulayıcılar iki aşamalı bir örnekleme yöntemi izlenmiştir. İlk olarak yer (il; aynı zamanda okulun kırsal bir bölgede mi, yoksa şehirde mi bulunduğu) ve eğitim seviyesi gibi faktörler dikkate alınarak evreni temsil edebilecek en az 150 okul örnekleme olarak seçilmiştir. İkinci aşamada, her okuldan yaklaşık 42 öğrenci değerlendirmeye katılmak üzere tesadüfi olarak seçilmiştir. Türkiye'den sınava bu şekilde seçilen 6890 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmaya ortaokul öğrencileri (N=22) ile verilerinde eksiklik olan lise öğrencileri (N=500) dâhil edilmemiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere ait tanımlayıcı değerler

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	3180	49,9
	Erkek	3188	50,1
Okul Türü	Anadolu Lisesi	2839	44,6
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	1985	31,2
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	243	3,8
	Fen Lisesi	218	3,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	218	3,4

Sınıf Düzeyi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	865	13,6
	9. Sınıf	1178	18,5
	10. Sınıf	4987	78,3
	11. Sınıf	223	3,2
	<b>Toplam</b>	<b>6368</b>	<b>100</b>

Çalışmada 6368 kişiden oluşan örneklemin verileri analiz edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 3180'i (49.9) kız, 3188'i (50.1) ise erkektir. Öğrencilerin yüzde 2839'u (%44.6) Anadolu Lisesi, 1985'i (%31.2) Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, 243'ü (%3.8) Çok Programlı Anadolu Lisesi, 218'i (%3.4) Fen Lisesi, 218'i (%4) Sosyal Bilimler Lisesi ve 865'i (%13.6) Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 1178'i (%18.5) dokuzuncu sınıfa, 4987'si (%78.3) onuncu sınıfa ve 223'ü (%3.2) on birinci sınıfa devam etmektedir.

## Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılan verilere 2018 yılında uygulanan PISA sınav sonuçlarına ait OECD tarafından yayınlanan açık kaynaktan ulaşılmıştır. Uygulanan başarı testlerinin ve psikolojik yapıları ölçme araçlarının geçerlilikleri ve güvenilirlikleri OECD üyesi olan ve olmayan ülkelerden uluslararası uzmanlar tarafından sağlanmıştır. Bu uzmanlar bilim, matematik ve okumada başarıyı tanımlamışlar, değerlendirme çerçeveleri ve test maddeleri oluşturmuşlar, dil eşdeğerlikleri için ileri ve geri çeviri yöntemleri kullandıktan sonra bu test ve ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri pilot çalışmalar ile test edilmiştir. Ölçeklerin orijinali İngilizce hazırlanmış olup yerel dillere çevirileri yine ilgili ülkelerdeki uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ülkeler arası karşılaştırılabilirlik için çeviri süreci üzerinde hassasiyet gösterilmiştir (PISA, 2018). PISA 2018 uygulamasına ait teknik raporda ölçme araçlarının geçerlik güvenilirliğine ait sayısal değerler yer almadığı için burada paylaşılmamıştır. Araştırmada aralarındaki ilişki incelenen değişkenler Aile Desteği, Okula Aidiyet, Hedef Yönelimi, Öznel İyi oluş, Akademik Başarı ve Akademik Dayanıklılıktır. Değişkenleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklere ait maddelerin tamamı Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmada akademik başarı olarak Matematik testi sonuçları alınmıştır. Bu çalışma kapsamında Aile Desteği, Okula Aidiyet, Hedef Yönelimi ve Akademik Dayanıklılık için Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.91, 0.99, 0.87 ve 0.85'tir.

**Tablo 2.** Araştırmada kullanılan ölçme araçları

Değişken	Sorular	Cevaplar
Aile Desteği	1. Ailem, eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekler. 2. Ailem, okulda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olur. 3. Ailem, kendime güvenmem konusunda beni cesaretlendirir.	Dörtlü Likert: Tamamen katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum
Okula Aidiyet	1. Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissedirim. 2. Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurarım. 3. Kendimi okulun bir parçası olarak hissedirim. 4. Kendimi aykırı ve okula ait değilmiş gibi hissedirim. 5. Diğer öğrencilerin beni sevdiğini düşünüyorum. 6. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	Dörtlü Likert: Tamamen Katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum
Hedef Yönelimi	1. Hedefim, olabildiğince çok öğrenmektir. 2. Hedefim, sınıfta gösterilen konuları tamamıyla öğrenmektir. 3. Hedefim, ders içeriklerini olabildiğince tüm ayrıntılarıyla anlamaktır.	Beşli Likert: Kesinlikle Doğru Değil, Kısmen Doğru, Doğru, Oldukça Doğru, Kesinlikle Doğru
Öznel İyi Oluş	1. Kendinizi genel olarak nasıl hissettiğinizi düşününüz. 2. Kendinizi ne sıklıkla aşağıda tanımlanan şekilde hissedersiniz?: Mutlu, Korkmuş, Yaşam dolu, Perişan,	Dörtlü Likert: Hiç, Nadiren, Bazen, Her Zaman

Gururlu, Endişeli, Sevinçli, Üzgün, Neşeli		
Akademik Dayanıklılık	1. Genellikle öyle ya da böyle işlerin üstesinden gelirim.	Dörtlü Likert: Kesinlikle
	2. Başardığım şeylerden gurur duyarım.	Katılmıyorum,
	3. Birçok şeyle bir seferde başa çıkabileceğimi hissedirim.	Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle
	4. Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlar.	Katılıyorum
	5. Zor bir durumda kaldığım zaman, genellikle kendi çözüm yolumu bulabilirim.	

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri analizi için IBM SPSS ve IBM AMOS istatistik analiz programlarından faydalanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen lise öğrencilerinin tanımlayıcı bilgileri için sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın dâhilsal, aracı ve içsel değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Dâhilsal değişkenler arasında çoklu doğrusallık olup olmadığını belirlemek için VIF ve Tolerance değerleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kurgulanan modelin test edilmesi için Yol Analizi yapılmıştır. Yol Analizi, Yapısal Eşitlik Model Analizinin bir türü olup analize dâhil edilen değişkenlerin tamamı gözlenen değişkenlerdir. Bu teknik çok sayıda değişken arasındaki karmaşık ilişkinin ortaya konulmasına aracılık eder (Kline, 2005; Byrne, 2015).

Araştırma kapsamında analizler veri tabanında hesaplanmış olarak sunulan toplam standart değerler üzerinden yapılmıştır. Detaylı bir kullanım kılavuzu olmaması nedeniyle ölçek maddeleri üzerinden herhangi bir analiz yapılmamıştır. Araştırmada içsel değişken olarak tanımlanan akademik başarı için Matematik testinin sonuçları alınmıştır. Matematik test sonuçları ile okuma ( $r=.804$ ) ve fen ( $r=.833$ ) arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olması nedeniyle elde edilecek analiz sonuçlarının seçilecek derse göre değişmeyeceği varsayılmıştır.

Yol analizi model uyum indekslerinin kontrolü ve hipotezlerin test edilmesi şeklinde iki aşamadan oluşur. Birinci aşamada uyum indeks değerlerinin istenen sınırlar içerisinde olması durumunda ikinci aşamaya geçilir. Sıklıkla başvurulan uyum indeksleri; Ki-kare/sd, RMSEA, GFI (İyilik Uyum İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), RFI (Görelî Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), TLI (Tucker Lewis İndeksi) kabul edilebilir. İyi uyum için Ki-kare/sd değerinin 3 altında, RMSEA değerinin .03 altında ve NFI, RFI, CFI, TLI değerlerinin .95 üzerinde olmaları gerekmektedir. Bu değerlere ulaşamaması durumunda model üzerinde modifikasyona gidilir. Modifikasyon kapsamında açıklayıcılık oku ekleme veya çıkarma, dâhilsal değişkenler arasında kovaryans okları ekleme gibi çalışmalar yapılır. Model uyum indeksleri istenen değerler arasında ise değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilir (Byrne, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).

### BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada lise öğrencilerinin aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla yol analizi yapılmıştır. Araştırmada test edilen model, Şekil 1’de yer almaktadır. Tablo 3’te aralarındaki ilişki incelenen aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık değişkenlerine ilişkin korelasyon değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Araştırma değişkenlerine ait korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5
1. Aile Desteği					
2. Okula Aidiyet	,249**				
3. Hedef Yönelimi	,244**	,185**			
4. Öznel İyi oluş	,266**	,271**	,241**		
5. Akademik Başarı	,139**	,050**	-,078**	,027*	
6. Akademik Dayanıklılık	,295**	,267**	,371**	,221**	,058**

\*\* p .01 düzeyinde anlamlıdır. \* p .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te yer alan Pearson korelasyon değerlerine göre; aile desteği ile okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş, akademik başarı ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında sırasıyla  $r=.249$ ,  $r=.244$ ,  $r=.266$ ,  $r=.139$  ve  $r=.295$  düzeylerinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<.01$ ). Akademik başarı ile en yüksek ilişki aile desteğiyle olup ( $r=.139$ ,  $p<.01$ ), bunu sırasıyla hedef yönelimi ( $r=-.078$ ,  $p<.01$ ), akademik dayanıklılık ( $r=.058$ ,  $p<.01$ ), okula aidiyet ( $r=.050$ ,  $p<.01$ ) ve öznel iyi oluş ( $r=.027$ ,  $p<.05$ ) izlemektedir. Akademik dayanıklılık ile en yüksek ilişki hedef yönelimi ( $r=.371$ ,  $p<.01$ ) arasındadır. Bunu sırasıyla aile desteği ( $r=.295$ ,  $p<.01$ ), okula aidiyet ( $r=.267$ ,  $p<.01$ ), öznel iyi oluş ( $r=.221$ ,  $p<.01$ ) ve akademik başarı ( $r=.058$ ,  $p<.01$ ) izlemektedir. Bunların dışında okula aidiyet ile hedef yönelimi arasında  $r=.185$ , öznel iyi oluş arasında  $r=.271$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<.01$ ). Son olarak hedef yönelimi ile öznel iyi oluş arasında  $r=.241$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<.01$ ).

Yol analizi yapılabilmesi için dışsal değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmamalıdır. Değişkenler arasındaki çoklu doğrusallık olup olmadığına ilişkin varsayım, VIF ve tolerance değerleri ile kontrol edilmiştir. VIF değerinin 10'dan düşük, tolerance değerinin ise 0.1'den daha büyük olması çoklu doğrusallık olmadığını göstermektedir. Tablo 4'te değişkenlere ait VIF ve tolerance değerleri yer almaktadır (Hair, Black, Robin ve Anderson, 2010).

**Tablo 4.** Değişkenlere ait VIF ve tolerance değerleri

	Tolerance	VIF
1. Aile Desteği	,835	1,197
2. Okula Aidiyet	,856	1,168
3. Hedef Yönelimi	,859	1,164
4. Öznel İyi oluş	,976	1,024
5. Akademik Dayanıklılık	,822	1,217

Tablo 4'te yer alan dört değişkene ait VIF değerlerinin tamamı 10'dan küçük, tolerance değerlerinin tamamı ise 0.1'den büyüktür. Bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmadığını göstermektedir. Değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmadığı varsayımı sağlandıktan sonra yol analizi yapılmıştır.

Yol analizi, uyum indekslerinin kontrolüyle hipotezlerin test edilmesi şeklinde iki adımdan oluşur. Öncelikle uyum indeksleri kontrol edilir, değerler istenen sınırlar içerisindeyse ikinci aşamaya geçilir. Eğer uyum indekslerinde sorun varsa modifikasyon yapılır, bu müdahale sonunda değerler uygun hale gelirse analize devam edilir, gelmezse analiz sonlandırılır. Modifikasyon sayesinde önceden görülemeyen yeni yordayıcılık ilişkileri keşfedilir ve modele katkı sunan değişiklikler yapılmış olur (Şimşek, 2007). Şimşek (2007) modelleme çalışmalarında anlamlı olmayan açıklayıcılık oklarının çıkarılmasını önermektedir. Bu çalışmada öncelikle uyum indeksleri kontrol edilmiştir. Uyum indeksleri sınır değerler içerisinde olmasına rağmen öznel iyi oluş ( $\beta=.002$ ,  $p>.05$ ) ve okula aidiyetin ( $\beta=.022$ ,  $p>.05$ ) akademik başarı için anlamlı yordayıcılar olmaması nedeniyle bu iki değişkenle akademik başarı arasındaki açıklayıcılık okları modelden çıkarılmıştır. Bu bulguya göre araştırmanın H14 ve H15 numaralı hipotezleri reddedilmiştir.

Modifikasyon kapsamında yapılan değişiklikler sonrasında yeniden yapılan yol analizine ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 5'te yer almaktadır. Elde edilen değerler, test edilen modele ait uyum indeksinin oldukça yüksek olduğunu gösteriyor. Ki-kare/sd (1.48), RMSEA (.009), GFI (1.000),

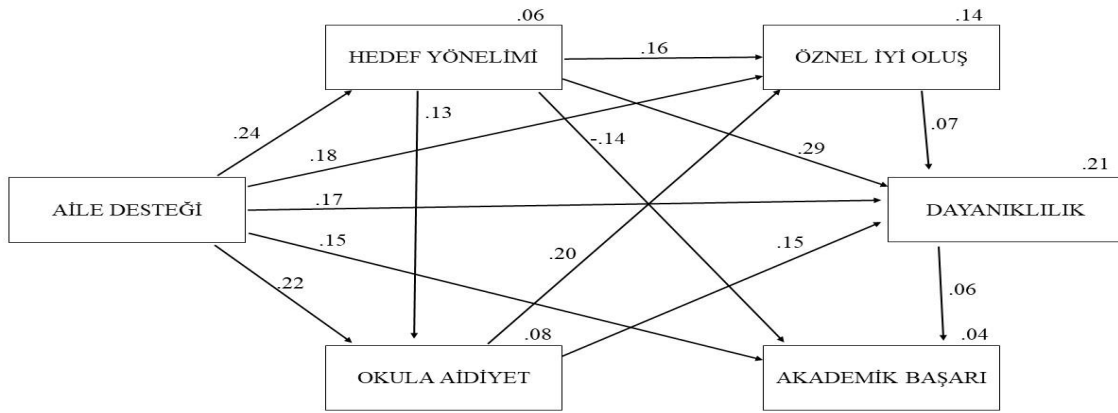


AGFI (.998), CFI (1.000), NFI (1.000) değerinin tamamı iyi uyumu göstermektedir (Byrne, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tespit edilen uyum değerleri varsayılan modelin ikinci aşama analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Test edilen modele ait uyum indeksi değerleri

İndikatör	Değer	Kesme Noktaları	Karar
Ki-Kare/Sd	1,480	< 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	,009	< .5	Mükemmel Uyum
GFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum
AGFI	.998	>.95	Mükemmel Uyum
CFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum
NFI	1.000	>.95	Mükemmel Uyum

Kaynak: (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).



**Şekil 1.** Test edilen model

Şekil 1'de yer alan tek yönlü oklar, yol analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki açıklayıcılık ilişkisini belirlemeye yöneliktir. Oklar üzerindeki sayısal değerler ise yol katsayılarını, içsel ve aracı değişkenler üzerindeki sayısal ifadeler ise açıklanan varyans yüzdelere göstermektedir. Yol analizine ilişkin yol katsayısı, t değeri ve test edilen hipotezlere ilişkin kararlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Test edilen yapısal modele ait ölçüm değerleri

Hipotezler	Yapısal Yollar	$\beta$	Std. Hata	t	p	Hipotez Karar
H1	Hedef Yönelimi <--- Aile Desteği	,244	,006	20,055	***	Kabul
H2	Okula Aidiyet <--- Aile Desteği	,217	,005	17,470	***	Kabul
H3	Okula Aidiyet <--- Hedef Yönelimi	,132	,011	10,628	***	Kabul
H4	Öznel İyi oluş <--- Aile Desteği	,178	,006	14,481	***	Kabul
H5	Öznel İyi oluş <--- Okula Aidiyet	,197	,013	16,303	***	Kabul
H6	Öznel İyi oluş <--- Hedef Yönelimi	,161	,012	13,308	***	Kabul
H7	Akademik <--- Aile Desteği	,170	,006	14,255	***	Kabul

Hipotezler	Yapısal Yollar	$\beta$	Std. Hata	t	p	Hipotez Kararı
H8	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Okula Aidiyet	,154	,013	12,997	***	Kabul
H9	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Öznel İyi oluş	,065	,012	5,439	***	Kabul
H10	Dayanıklılık Akademik Dayanıklılık <--- Hedef Yönelimi	,286	,012	24,370	***	Kabul
H11	Akademik Başarı <--- Aile Desteği	,154	,476	11,793	***	Kabul
H12	Akademik Başarı <--- Akademik Dayanıklılık	,064	1,043	4,702	***	Kabul
H13	Akademik Başarı <--- Hedef Yönelimi	-,139	1,030	-10,347	***	Kabul
H14	Akademik Başarı <--- Öznel İyi oluş	,153	1,030	,149	,882	Red
H15	Akademik Başarı <--- Okula Aidiyet	1,854	1,120	1,656	,098	Red

Bu çalışmada aile desteği dışsal değişken, akademik başarı ile direnç içsel değişken okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracı değişkenlerdir. Tablo 6 ve Tablo 7’de yer alan bulgulara göre aile desteği ( $\beta=.170$ ,  $p<.01$ ), okula aidiyet ( $\beta=.154$ ,  $p<.01$ ), öznel iyi oluş ( $\beta=.065$ ,  $p<.01$ ), ve hedef yönelimi ( $\beta=.286$ ,  $p<.01$ ), birlikte akademik dayanıklılığın anlamlı yordayıcılarıdır. Dört değişken birlikte akademik dayanıklılıktaki varyansın %21’ini yordamaktadır. Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi  $\beta=.295$ , direk etkisi  $\beta=.170$ , okula aidiyet, öznel iyi oluş ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.125$ ’dir. Hedef yöneliminin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi  $\beta=.318$ , direk etkisi  $\beta=.286$ , okula aidiyet ve öznel iyi oluş aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.032$ ’dir. Okulda aidiyetin akademik dayanıklılık üzerine toplam etkisi  $\beta=.167$ , direk etkisi  $\beta=.154$ , öznel iyi oluş aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.013$ ’dir.

Akademik başarı için aile desteği ( $\beta=.154$ ,  $p<.01$ ), hedef yönelimi ( $\beta=-.139$ ,  $p<.01$ ) ve dayanıklılık ( $\beta=.064$ ,  $p<.01$ ) anlamlı yordayıcılarıdır. Üç değişken birlikte akademik başarıdaki varyansın %4’ünü yordamaktadır. Görüleceği üzere hedef yönelimi negatif yordayıcıdır. Aile desteğinin akademik başarı üzerine toplam etkisi  $\beta=.139$ , direk etkisi  $\beta=.154$ , okula aidiyet, öznel iyi oluş, dayanıklılık ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=-.015$ ’dir. Hedef yöneliminin akademik başarı üzerine toplam etkisi  $\beta=-.118$ , direk etkisi  $\beta=-.139$ , dayanıklılık aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.020$ ’dir. Okula aidiyet değişkeni akademik başarı için doğrudan anlamlı bir yordayıcı değilken dayanıklılık üzerinden dolaylı etkisi  $\beta=.011$  düzeyindedir. Öznel iyi oluş değişkeni akademik başarı için doğrudan anlamlı bir yordayıcı değildir ancak dayanıklılık üzerinden  $\beta=.004$  düzeyinde dolaylı bir etkisi vardır.

Öznel iyi oluş için aile desteği ( $\beta=.178$ ,  $p<.01$ ), hedef yönelimi ( $\beta=.161$ ,  $p<.01$ ) ve okula aidiyet ( $\beta=.197$ ,  $p<.01$ ) anlamlı yordayıcılarıdır. Ayrıca aile desteğinin hedef yönelimi üzerinden  $\beta=.088$  düzeyinde dolaylı etkisi bulunmaktadır. Üç değişken birlikte öznel iyi oluşun %14’ünü yordamaktadır. Aile desteğinin öznel iyi oluş üzerine toplam etkisi  $\beta=.266$ , direk etkisi  $\beta=.178$ , okula aidiyet ve hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.088$ ’dir. Hedef yöneliminin öznel iyi oluş üzerine toplam etkisi  $\beta=.187$ , direk etkisi  $\beta=.161$ , okula aidiyet aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.026$ ’dir.

Okula aidiyet için aile desteği ( $\beta=.217$ ,  $p<.01$ ), ve hedef yönelimi ( $\beta=.132$ ,  $p<.01$ ), anlamlı yordayıcılarıdır. İki değişken birlikte öznel iyi oluşun %8’ini yordamaktadır. Aile desteğinin okula aidiyet üzerine toplam etkisi  $\beta=.249$ , direk etkisi  $\beta=.217$ , hedef yönelimi aracılığıyla dolaylı etkisi ise  $\beta=.032$ ’dir. Son olarak aile desteği hedef yönelimi için anlamlı bir yordayıcıdır ( $\beta=.244$ ,  $p<.01$ ).

**Tablo 7.** Değişkenlere ait toplam, direk ve dolaylı etki değerleri

		Aile Desteği	Hedef Yönelimi	Okula Aidiyet	Öznel İyi oluş	Akademik dayanıklılık
Toplam Etki	Hedef Yönelimi	,244	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,249	,132	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,266	,187	,197	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,295	,318	,167	,065	---
	Akademik Başarı	,139	-,118	,011	,004	,064
Direk Etki	Hedef Yönelimi	,244	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,217	,132	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,178	,161	,197	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,170	,286	,154	,065	---
	Akademik Başarı	,154	-,139	---	---	,064
Dolaylı etki	Hedef Yönelimi	---	---	---	---	---
	Okula Aidiyet	,032	---	---	---	---
	Öznel İyi oluş	,088	,026	,000	---	---
	Akademik Dayanıklılık	,125	,032	,013	---	---
	Akademik Başarı	-,015	,020	,011	,004	---

## TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş birlikte akademik dayanıklılığı oldukça yüksek düzeyde yordamaktadır. Dayanıklılık için en önemli yordayıcı hedef yönelimi olup onu aile desteği, okula aidiyet ve öznel iyi oluş izlemektedir. Hedef yönelimi yüksek öğrencilerin, geleceğe ilişkin planlama ve çalışmalarında süreklilik aracılığıyla akademik dayanıklılıkları gelişmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Dayanıklı bireyler dünyaya daha pozitif bakmakta ve gelecekleri için umut içerisinde olmaktadır (Mak ve ark., 2011). Hedef yönelimi ve dayanıklılık arasındaki pozitif ilişki farklı araştırmaların sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Najafzadeh ve ark., 2018). Öğrencileri gelecekleri için etkili hedefler belirlemeye teşvik etmek ve bu hedeflere yönelik şimdiden nasıl çalışacaklarını göstermek onların dayanıklılıklarının artmasında yardımcı olacaktır (Locke ve Latham, 2002). Ailenin öğrenciye yönelik desteği onun zorluklarla başa çıkmasında daha dayanıklı olmalarına yardımcı olmaktadır. Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine direk etkisine yönelik bir çalışma bulunmamasına rağmen ailedeki iletişimin akademik dayanıklılığı artırdığı tespit edilmiştir (Jowkar ve ark., 2011; Kitano ve Lewis, 2005). Ev ortamının iyileştirilmesi, aile üyeleri arasında pozitif etkileşim kurulması, ebeveynin çocuklarına ilişkin beklentilerinin yüksek olmasının akademik dayanıklılığın geliştirilmesi aileyi önemli bir kaynak haline getirmektedir (Arellano ve Padilla, 1996; Wang ve ark., 1994). Ailenin sosyo ekonomik düzeyi, çocuğa yönelik algısı, ilgisi, okulla iletişimi akademik dayanıklılığı olumlu yönde etkilemektedir (Waxman ve ark., 2003). Aile desteğinin akademik dayanıklılık üzerine, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş aracılığıyla da olumlu etkisi bulunmaktadır. Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin akademik dayanıklılıkları yüksek olmaktadır (Gonzalez ve Padilla, 1997). Kendileriyle ilgili olumlu algıları yüksek, hayata bakışları pozitif (Wagnild ve Young, 1990; Werner ve Smith, 1992), çevrelerine olumlu bakan, sosyal çevresinde kendini güvende hisseden (Wang, 2009) öğrencilerin akademik dayanıklılıkları da yüksek olmaktadır.

Bu çalışmada akademik başarı üzerine etkisi incelenen aile desteği, okula aidiyet, hedef yönelimi, öznel iyi oluş ve akademik dayanıklılığın kuvvetli yordayıcılar olmadığı tespit edilmiştir. Okula aidiyet ve öznel iyi oluş direk anlamlı yordayıcılar değilken akademik başarı üzerine aile desteği ve dayanıklılığın pozitif, hedef yöneliminin ise negatif etkisi bulunmaktadır. Üç değişken birlikte akademik başarıyı düşük düzeyde açıklamaktadır. Değişkenler arasında aile desteği akademik başarının en önemli yordayıcısıdır. Ailesinden destek gören öğrencilerin akademik anlamda daha

başarılı oldukları söylenebilir. Eğitimin tüm boyutlarıyla iyi bir biçimde sürdürülmesi için ailenin desteği çok önemlidir (Albright ve ark., 2011; Shure ve Aberson, 2013). Ailesinden sosyal açıdan destek gören öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı oldukları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Kristjansson ve Sigfúsdóttir, 2009; Unger ve ark., 2000; Yıldırım, 2016). Akademik dayanıklılık kavramının ortaya çıkışı bazı öğrencilerin diğerleriyle aynı olumsuz koşullara maruz kalmasına rağmen akademik başarılarının neden daha yüksek olduğunu açıklanmaya yönelik çalışmaların bir sonucudur. Bu çalışmada akademik başarı ile akademik dayanıklılık arasındaki ilişki çok düşük seviyede kalmıştır. Bu durum çalışmanın düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip tüm öğrencilerle uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde yer alan çalışmaların tamamına yakın düşük sosyo-ekonomik statülü öğrenciler üzerindedir. Foshee (2013) ile Najafzadeh ve ark. (2018) çalışmalarında dayanıklılığın akademik başarıyı pozitif anlamda yordadığını tespit etmiştir. Farklı olarak, Sarwar ve ark. (2010) dayanıklılığın akademik başarıyı yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen en ilginç sonuç hedef yönelimi ile akademik başarı arasında negatif ilişki olmasıdır. Oysaki birçok çalışmada tam tersine hedef yöneliminin akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Jowkar ve ark., 2014; Najafzadeh ve ark., 2018). Bu sonucun nedeni, öğrencilerin bir üst kademeye geçiş için girilen sınavlar çerçevesinde çalışılması dolayısıyla hedefin iyi bir okulu kazanmak olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınav odaklı çalışmalarda konunun özünün öğrenilmesinden çok soruların çözülmesinde faydalı ipuçlarına odaklanılmaktadır. PISA sınavı ise tam tersine konuyu anlamlı öğrenmenin daha çok başarı getirdiği bir uygulamadır. Bundan dolayı hedef yönelimi okul sınavları veya ulusal seçme sınavlarıyla pozitif ilişkili iken PISA sınavıyla negatif ilişkili bulunmuş olabilir. Bu çalışmada öznel iyi oluşun akademik başarı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bücken ve ark. (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında öznel iyi oluş ve akademik başarı arasında ortalama düşük düzeyde (0.16) pozitif ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Huebner (1991) ile Huebner ve Alderman (1993) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ise bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri için aile desteği ve hedef yönelimi anlamlı yordayıcılardır. İki değişken birlikte okula aidiyetteki varyansı kısmen açıklamaktadır. Bulgulara göre okula aidiyet için aile desteği hedef yöneliminden daha etkilidir. Bu sonuçlara göre ailelerin çocuklarıyla ilgilenmesi ve onu desteklemesi okula ilgilerini artırmaktadır. Benzer şekilde geleceği için planlama yapan şimdiki çalışmaları ile hedefleri arasında bağ kuran öğrencilerin de okula aidiyetlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ailenin sosyal desteğinin öğrencilerin okula aidiyetlerini artırdığına ilişkin araştırma bulgusunu destekleyen çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır (Allen ve ark., 2018; Chu ve ark., 2010; Gök ve Kocayörük, 2019; Şahin, 2011; Yalçın, 2015). Yalçın (2015) yaptığı meta analiz çalışmasında ailenin desteğinin öznel iyi oluş üzerine olan etkisinin arkadaş ve öğretmen desteğinden daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Anderman'a (2003) göre geleceği için hedef belirleyen, hedefi ile okul çalışmaları arasında bağ kuran ve hedeflere ulaşmak için çaba gösteren öğrencilerin okula aidiyetleri yüksek olmaktadır

Aile desteği, hedef yönelimi ve okula aidiyet öznel iyi oluş için anlamlı yordayıcılardır. Üç değişken birlikte öznel iyi oluştaki varyansı orta düzeyde açıklamaktadır. Üç değişkenin de yordayıcılık düzeyleri birbirine yakındır. Ailesinden akademik başarısı için destek gören, geleceği için beklentileri olan ve kendisini okulun bir parçası olarak hisseden öğrencilerin kendilerinin daha mutlu ve huzurlu hissettikleri söylenebilir. Öznel iyi oluş bireyin sağlıklı beslenme, egzersiz yapma, riskli davranışlardan uzak durma, okula disiplin sorunu çıkarmama, daha az stres ve depresyon gibi çok sayıda olumlu durumla ilişkilidir (Bücken ve ark., 2018). Bu yönüyle de kendini iyi hisseden öğrencinin akademik hayatının daha uyumlu olacağı söylenebilir (Allen ve ark., 2018; Şahin, 2011; Uslu ve Gizir, 2017). Ranson ve Urichuk (2008) çalışmalarında aile desteği ile okula aidiyet arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Son olarak aile desteği hedef yönelimindeki varyansı düşük düzeyde yordamaktadır. Buna göre ailenin sosyal desteğinin çocukların kendileri için hedef belirleme ve bu hedefle okul arasında bağ kurma durumlarını geliştirdiği söylenebilir.

Bulgulara dayalı olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, aile desteğinin, ailenin çocuğa yanında olduklarını hissettirmelerinin çocuğun akademik, psikolojik ve sosyal yönden olumlu katkılarının olacağını bir kez daha ortaya koymuştur. Yanında aile desteğini hisseden çocukların geleceğe daha fazla umutla baktıkları, güçlüklerin üstesinden daha rahat geldikleri söylenebilir. Gelecek için hedef

belirleme ve bu hedefle şimdiki çalışmalar arasında bağ kurabilmenin öğrencinin psikolojik açıdan iyi oluşuna ve zorluklarla başa çıkabilme becerisine katkısının olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. PISA sınavındaki akademik başarı için üzerine etkisi incelenen beş değişkenin çok az etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum PISA'daki akademik başarı veya başarısızlığın nedenlerinin belirlenmesine yönelik yeni araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada kurgulanan model tüm örneklemde elde edilen veriler üzerinde test edilmiş olup araştırmacılar için, modelin farklı sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilerde nasıl çalıştığının belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilir. Benzer şekilde bu çalışmada test edilen modelin farklı ülkelerdeki katılımcılar üzerinde nasıl çalıştığı da karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Bu çalışmada ele alınan değişkenler ile akademik başarı arasında kuvvetli yordayıcılık ilişkisi elde edilememiştir. PISA sınavındaki başarıyı yordayan değişkenlerin ortaya koyulması için farklı değişkenlerin ele alındığı araştırmalar tasarlanabilir. Elde edilen bulgular özellikle rehber öğretmenler olmak üzere, okul yöneticileri ve öğretmenler açısından da yol göstericidir. Aileler çocuklarına çok boyutlu destek vermeleri için desteklenmeli ve bu desteğin nasıl olması gerektiği açısından bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirme okul boyutunda olabileceği gibi medya araçlarıyla ülke çapında da olabilir. Öğrenciler de kendilerine hedefler belirlemeleri ve bu hedefler için adım atmaları konusunda bilgilendirilmelidir. Özellikle okul yöneticileri de öğrencilerin okula aidiyetlerini artırmaya yönelik çeşitli sosyal, sportif, sanatsal etkinlikler düzenlemelidirler.

## KAYNAKLAR

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA OECD* (No. 167). Working Paper.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. A. (2011). *School-Family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 30(2018), 1–34.
- Altınsoy, F., & Özyer, K. K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderman, L. H., & Leake, V. S. (2007). *The interface of school and family in meeting the belonging needs of young adolescents*. In S. B. Mertens, V. A. Anfara, & M. M. Caskey (Eds.), *The young adolescent and the middle school* (pp. 163-182). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Arellano, A.R. & Padilla, A.M. (1996). *Academic invulnerability among a select group of Latino University students*. Center for Language Education and Research. Los Angeles. CA.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Burkhalter, R., Thompson-Haile, A., Rynard, V., & Manske, S. (2017). *2016/2017 Canadian student, tobacco, alcohol and drugs survey microdata user guide*. Propel Centre for Population Health Impact, University of Waterloo, 1-51.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74(2018) 83-94.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Psychology Press.

- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of educational psychology*, 93(4), 758-771.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. Routledge, East Sussex.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: *Cross-cultural variability*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Chu P. S., Saucier D. A., Hafner E. (2010) Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology* 29(6), 624-45.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(12), 223-243.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Foshee, C. M. (2013). *Conditions that promote the academic performance of college students in a remedial mathematics course: Academic competence, academic resilience, and the learning environment*. USA: Arizona State University.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Book.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Gök, E., & Kocayörük, E. (2019). Temel psikolojik ihtiyaçlar, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı değişkenlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 21-51.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of psychiatric nursing*, 10(4), 235-244.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social indicators research*, 30(1), 71-82.
- Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 87-90.

- Jowkar, B., Kojurı, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33-44.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kester, V. M. (1994). Factors that affect African-American students' bonding to middle school. *The Elementary School Journal*, 95(1), 63-73.
- Kitano, M., & Lewis, R. (2005). *Resilience and coping: implication for gifted children and youth at risk*. *Roeper Review* 27(4), 200-205.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Kristjánsson, A. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian journal of educational research*, 53(5), 481-496.
- Kwek, A., Bui, H. T., Rynne, J., & So, K. K. F. (2013). The impacts of self-esteem and resilience on academic performance: An investigation of domestic and international hospitality and tourism undergraduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25(3), 110-122.
- Levesque, C., Zuehlke, A.N., Stanek, L.R., & Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E.A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21(1), 19-70.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of counseling psychology*, 58(4), 610-630.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Moen, F., Skaalvik, E., & Hacker, C.M. (2009). Performance psychology among business executives in an achievement oriented environment. *Journal of Excellence*, 13(2), 78-96.
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*(Vol. 29). Peter Lang.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology*. Springer Publishing Company.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Najafzadeh, M., Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2018). A dynamic model of EFL learners' personal best goals, resilience, and language achievement. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(3), 267-296.
- Napoli, M., Marsiglia, F. F., & Kulis, S. (2003). Sense of belonging in school as a protective factor against drug abuse among Native American urban adolescents. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 3(2), 25-41.
- OECD, (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, Y. S., Kim, U., & Han, K. H. (2003). How Korean children and adolescents perceive their parents: indigenous psychological analysis. *Korean Journal of Psychological and Social Issues*, 9(2), 127-164.
- Prince-Embury, S. (2013). *Translating resilience theory for assessment and application with children, adolescents, and adults: Conceptual issues*. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 9-16). Springer, New York, NY.

- Ranson, K.E., & Urlichuk, L.J. (2008). The effect of parent–child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: A review. *Early Child Development and Care*, 178(2), 129–152.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. Routledge.
- Routt, M. L. (1996). Early experiences that foster connectedness. *Dimensions of Early Childhood*, 24(4), 17-21.
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N., & Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(8), 19-24.
- Schmidt, J.A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37–46.
- Scott, R., & Scott, W.A. (1998). *Adjustment of Adolescents: cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Shure, M., & Abernson, B. (2013). *Enhancing the process of resilience through*. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 481-503). New York: Springer.
- Snyder, C.R. and Lopez, S.J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Szatmari, P., Zwaigenbaum L., Georgiades S., Elsabbagh M., Waddell C., Bennett T., Bryson S., Duku E., Fombonne E., Miranda P., Roberts W., Smith I., Vaillancourt T., Volden J. (2016). *Resilience and developmental health in autism spectrum disorder*. In. Edited by Matthew Hodes Susan Gau positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents. Elsevier. 125 London Wall, London EC2Y 5AS, UK.
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., & Tressell, P. A. (2000). The role of family support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 191-202.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63-82.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience among older women. *Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 252-255.
- Wang, J. (2009). A study of resiliency characteristics in the adjustment of international graduate students at American universities. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 22-45.
- Wang, M. C., Haertel, G.D., & Walberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities*. In M. C. Wang & E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Research Report. Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32.
- Yıldırım, İ. (2016). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.



## Extended Abstract

According to the self-determination theory, supporting basic psychological needs is important for intrinsic motivation, academic success and life satisfaction at all educational levels (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004). Recently, self-determination theory has been integrated with the achievement goal orientation theory to investigate the adoption of goals as orbits of basic psychological needs among students (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011). This approach makes sense given that the theory of achievement goal orientation also includes the distinction between intrinsic and extrinsic motivation in terms of mastery and performance goals (Elliot and Murayama, 2008). Another relevant motivating factor in academic settings is self-efficacy, which is associated with both the emotional support of parents and the goal of mastery. More specifically, mastery goal orientation is considered the results of students' academic self-efficacy beliefs (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) and self-efficacy can be predicted by the emotional support of parents (Moen, Skaalvik, & Hacker, 2009). In addition, all of the above variables have been associated with both academic success and subjective well-being (Linnenbrink-Garcia, Tyson & Patall, 2008). Therefore, there is a reason to investigate the relationships between the emotional support of parents, mastery goal orientation, and subjective well-being, sense of belonging to the school, flexibility and academic achievement within an integrated model. The main goal of this study is to determine whether parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging to school can be used to predict high school students' levels of resilience and academic achievement. In addition, it is aimed to examine how these variables predict academic resilience and achievement levels. This research can inform educators about how the interaction between perceived context and corresponding personal motivations can predict the outcomes that are important for high school students' adaptation to school and life. Subjective well-being is a structure that reflects an individual's understanding of self-evaluation. Snyder and Lopez (2002) defined subjective well-being as “cognitive and affective assessments of one's life”. These evaluations include affective responses such as happiness and depression to events, as well as cognitive judgments such as life satisfaction and satisfaction. The fact that parents are interested in high school students and provide emotional support to give autonomy correlates positively with their high self-esteem development. Students' level of satisfaction with their parents and school life is directly related to their well-being. The well-being of the students also affects their academic performance. As a result, one way to support students' well-being is to encourage all parents to be more aware of their children's interests and concerns, and to ensure that children are interested in school life, including the difficulties they face at school (Goleman, 2005). In mastery goal orientations, focus is on competence, learning and understanding development. Mastery goals can be compared with intrinsic motivation. Self-efficacy generally correlates positively with mastery goal orientation. Previous research has shown that mastery goal orientation (related to self-development and growth) is associated with academic achievement and positively associated with subjective well-being (Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008). The subjective well-being of the students is also related to the goals they pursue in their success. Academic resilience is the probability that a student, who is disadvantaged due to his family's socio-economic status, his/her region, school environment, school facilities, and his circle of friends, will show better academic performance than other students who have the same conditions. Despite all the impossibilities, academically resilient students strive to be academically successful and their motivation for success is high (OECD, 2018). OECD develops suggestions to improve the situation of disadvantaged students by identifying the factors that make durable students successful through the PISA exam. Factors that increase the resilience levels of disadvantaged students according to the PISA exam, pre-school education, socio-economic and culturally good families, positive school climate, having extra-curricular activities, attending school, establishing positive relationships with students' friends (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018). Children who are appreciated by their teachers, accepted by their friends, who have strong communication with their friends, and participate in the social activities of the school have high sense of school belonging (Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2016). Sense of school belonging develops thanks to teachers' efforts to create an environment of trust in the classroom (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007). The academic achievement (Chiu et al., 2016), motivation towards academic studies (Freeman et al., 2007), attitudes towards school, psychological well-being (Hagerty,

Williams, Coyne, & Early, 1996) are positively correlated with higher sense of school belonging. On the other hand, stress levels, depression levels (Anderman, 2002) loneliness, hopelessness (Altınsoy, & Özyer, 2018) school dropout rates, substance use levels (Napoli, Marsiglia, & Kulis, 2003) are negatively correlated with the sense of school belonging. Taken together, in the light of previous research findings and theoretical assumptions, a path analysis was made of the above variables according to the following model: parents' emotional support → subjective well-being → mastery goal orientation → sense of belonging in school → resilience → academic achievement level. This model is based on the theoretical assumption that the emotional support of parents in the social context facilitates natural growth processes, including naturally motivated behavior, while lack of emotional support is associated with weaker motivation, stamina and subjective well-being (Deci, & Ryan, 2002). The data of the study were obtained from 6358 high school students evaluated within the scope of the International Student Evaluation Program (PISA) exam applied in 2018. In order to test predictions of a causal model explaining the impact of students' perceptions of parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school on their academic resilience and achievement the relationships between the variables were examined through path analysis within the scope of structural equation modeling. According to the model obtained, parents' emotional support is the external variable, academic success and resilience are the internal variable, belonging in the school, private well-being and target orientation tool variables. Parents' emotional support, belonging in the school, subjective well-being and mastery goal orientation together are significant predictors of academic resilience. The four variables together predict 21 percent of the variance in academic achievement. Parents' emotional support, mastery goal orientation and resilience are significant predictors of academic achievement. The three variables together predict 4 percent of the variance in academic achievement. Target orientation is a negative predictor. School belonging and subjective well-being are not directly predictors of academic success. However, both have indirect effects through resilience.

## ORTAOKULLARDA ERGENLİK ÇAĞINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SİBER ZORBALIK DAVRANIŞLARI, SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIKLARI VE SOSYAL MEDYA BOZUKLUKLARI\*

Durmuş BOLAT\*\*  
Özgen KORKMAZ\*\*\*

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını, sosyal medya bağımlılıklarını ve sosyal medya bozukluklarını tespit etmektir. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında, Tokat ili, Erbaa ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 478 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Siber Zorbalık Ölçeği (0.70), Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (0.904) ve Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği (0,83) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve parametrik olmayan testlerden 2 Independent Samples, K Independent Samples, Spearman two-tailed testi ve parametrik olmayan regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Yine öğrencilerden erkek olanların kız olanlara göre siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıklarının fazla olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıklarının okul türüne göre farklı olmadığı sosyal medya bozukluklarının ise yatılı bölge ortaokulu ve imam hatip ortaokulunda öğrenim görenlere göre fazla olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıkları arttıkça sosyal medya bozuklukları da artmakta olduğu düşünülmektedir. Yine öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını sosyal medya bozukluklarının düşük seviyede yordamakta olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Siber zorbalık, sosyal medya bağımlılığı ve bozukluğu, ergenlik

## CYBER BULLYING BEHAVIORS, SOCIAL MEDIA ADDICTION AND SOCIAL MEDIA DISORDERS OF ADOLESCENT STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS

### ABSTRACT

The purpose of this research is to determine cyberbullying behaviors, social media addictions and social media disorders of adolescent students in secondary schools. This study was conducted in accordance with the descriptive screening model from quantitative research approaches. The study group for the research consists of 478 students in Erbaa, Tokat in the 2019-2020 fall semester. Cyberbullying Scale (0.70), Social Media Addiction Scale for Adolescents (0.904) and Social Media Disorder Scale (0.83) were used for gathering data. As a result of the research obtained quantitative data were analyzed by using descriptive statistics and nonparametric tests 2 Independent samples, K Independent samples, Spearman two-tailed test and nonparametric regression. As a result, it can be claimed that adolescent students studying in secondary schools had low levels of cyberbullying, social media addiction and social media disorder. It is also thought that the male students have more cyberbullying behaviors and social media addictions than female ones. Students' cyberbullying behavior and social media addictions are not different according to the type of school, while social media disorders are more likely than those studied at the Regional Boarding Secondary School and İmam Hatip secondary school. It was also determined that social media disorders influence students' cyberbullying behavior in a low level.

**Keywords:** Cyberbullying, social media addiction and disorder, adolescence

\* Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü aynı başlıklı yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

\*\* Y. Lisans. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Amasya, durmusbolat@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2704-3559>.

\*\*\* Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Amasya, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-5692>.

## GİRİŞ

Ergen, İngilizce'deki "adolescent" sözcüğünün karşılığı olarak büyüme ve olgunlaşma anlamında kullanılmaktadır (Şahin, Özçelik, 2016). Ergenlik çocuklukla yetişkinlik arasında bulunan hızlı büyüme aşaması diye tanımlanan ara dönemdir (Yavuzer, 2013). Ergenlik sadece fiziksel olarak değişim değil aynı zamanda zihinsel, psikolojik vb. açıdan gelişerek olgunlaşma ve yetişkin olma dönemidir (Keçialan ve Ocakçı, 2013). Ergenlik dönemindeki bireylerin ihtiyaçları arasında çevresindeki insanlar tarafından anlaşılma, akranlarıyla ve diğer arkadaşlarıyla sohbet etme, bir topluluğa dahil olma, çevresindeki bireylere güvenme ve başarılı olma düşünceleri vardır (Yavuz, 2018). Ergenlik çağındaki öğrencilerin bu iletişimlerini son yıllarda daha çok internet üzerinden yaptıkları düşünülmektedir. İnternetin ergenlik çağındaki gençlerin kendi kimliklerini kazanmalarını ve kendini çevresindeki kişilere ispat etmesini sağlayan çok önemli bir iletişim aracı olduğu anlaşılmaktadır (Ceyhan, 2011). Ergenlik çağındaki gençlerin büyük bir kısmı internete bağlı iletişim araçlarının sosyal yaşamda çok önemli olduğunu düşünmektedirler (Döner, 2011). Ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal yaşamlarında birbirlerine karşı olumlu ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ve bu davranışları internet ortamlarında da yapmaya devam ettikleri düşünülmektedir.

Ergenlik çağındaki gençlerin birbirlerine karşı yaptıkları olumsuz davranışların başında zorbalık gelmektedir (Tuncay ve Pişkin, 2015). Zorbalık, bir kişinin veya topluluğun kendilerinden zayıf bir kişiye yönelik tekrar eden saldırgan tavırlar içeren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Beran ve Li, 2008). Bir davranışa zorbalık diyebilmemiz için o davranışın kasıtlı olarak ve belirli bir süre devam etmesi gereklidir ayrıca zorbalığa uğrayan bireyin zorbalık yapan bireyden fiziksel veya sosyal açıdan zayıf olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki gençlerde bu olumsuz davranış ve tutumlar sıkça görülmektedir (Arıca, Kınay ve Tanrıku, 2012). Zorbalık önceki yıllarda özellikle çocukluktan yetişkinliğe geçen ergenlerde fiziksel olarak itme, vurma, zarar verme; sözel olarak lakap takma, alay etme gibi davranışları içermektedir (Slonje ve Smith, 2008). Daha sonraki yıllarda zorbalığa maruz kalan birey hakkında dedikodu çıkarma ve akran grubundan dışlama da zorbalık olarak tanımlanmakta ve sosyal zorbalık, ilişkisel zorbalık ve dolaylı zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Yaman ve Peker, 2012). Günümüzde ergenlerin karşılaşacakları zorbalık türlerine bir yenisini daha eklenmiştir ve bir bireyin veya grubun bilgisayar, cep telefonu ya da interneti kullanarak başka insanlara zarar vermeyi amaçlayan davranışlarına siber zorbalık denilmektedir (Kowalski, Giumetti, Schroeder ve Lattanner, 2014). Sanal ortamda zorbalık yapan ergen bireyler zorbalığa uğrayan bireylerin sosyal medya hesaplarına, arkadaş gruplarına varsa web sitesine o kişiyi utandıracak, müstehcen, onur kırıcı iletiler yollamaktadır (Aksaray, 2011). Günümüzde birçok ergen cep telefonu kullanmaktadır. Nitekim Tekedere ve Arpacı (2016) bu teknolojilerin oldukça yaygın kullanıldığını ifade etmektedir. Bu da kötü insanların ergenlere tehdit edici ve korkutucu iletiler yollamasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu iletilerin kim tarafından gönderildiği belli olmadan internette hızla yayılması kişilik gelişimini henüz tamamlamamış ergenliğe yeni girmiş bireyler için korkutucu bir boyuttur (Juvonen ve Gross, 2008). Benzer şekilde birçok evde internet olması ve ergenlerin okul dışı saatlerde internete bağlanmaları siber zorbalığa maruz kalmalarına daha fazla neden olmaktadır (Türkoğlu, 2013). Akran olan öğrenciler arasında görülen siber zorbalıkla ilgili okullarda bilgilendirmeler yapılmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Siber zorbalıkla mücadele ederken öğrencilerin internete girişleri engellenmemeli, interneti nasıl bilinçli kullanacakları konusunda bilgiler verilmelidir (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014). Öğrencilerin siber zorbalığa sıkça maruz kaldıkları yerlerin başında dijital oyunlar ve sosyal medya ortamları gelmektedir.

Ergenlik çağındaki öğrenciler oynadıkları dijital oyunların mesajlaşma bölümlerinde ve sosyal medya ortamlarında kendilerini diğer insanlara tanıtmaya, tanıştığı yeni insanlarla gruplar kurma, iletişimde bulunma, kendisi ile ilgili oluşturduğu içerikleri paylaşma ve yeni arkadaşlar bulma gibi faaliyetler yapmaktadırlar (Tutgun-İnal, 2015). Sosyal medyanın tüm dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte yeni iletişim ve sosyalleşme biçimleri ortaya çıkmıştır (Güngör, 2011). Ergenlik çağındaki öğrencilerin özellikle fiziksel gelişimleri tamamlanmadığı için fiziksel özelliklerinden memnun olmayan ergen bireyin kendini sanal ortamda beğendiği şekilde gösterebilmesine olanak sağladığı düşünülmektedir.

Genç bireyler kendilerini fiziksel ve sosyal olarak başkalarının kendilerini algılamasını istediği şeklinde gösterebilmektedir oysa yüz yüze iletişimde yanlış anlamaların daha az olduğu söylenebilir (Aluç-Gülşen, 2019). Ergenler sosyal medya kullanırken diğer kullanıcılara açık bir veya kapalı bir profil oluşturabilir, kendilerinin oluşturduğu veya başkalarının oluşturduğu listelere bakmalarına, yorum yapmalarına ve diğer kullanıcılarla iletişime geçmeye olanak tanıyabilirler (Erkayhan, 2013). İnternetin bu kadar yaygınlaşmasıyla birlikte ergenlik çağındaki gençlerin akranlarıyla iletişim kurmaları ve etkileşime geçme imkanları artmıştır (Subrahmanyam ve Smahel, 2011). İnternet ise sosyal medya üzerinden etkileşime geçen ergenlerin, sosyalleşmesi ve kişiliğinin gelişmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Bilgin, Şahin ve Togay, 2020). Sosyal medya sitelerinin son yıllarda kullanımının çok artmasıyla birlikte günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline geldiği düşünülmektedir. Özellikle ergenlik çağına yeni giren gençler sanal dünyayı ve orada var olduklarını düşündükleri bireylerle olan ilişkilerini gerçek dünyaya tercih etmektedirler (Cabral, 2008). Yapılan araştırmalarda gençler arasında internet kullanımının ve bağımlılığının son yıllarda çok arttığı ve bu bağımlılığın çok çeşitli sorunlara sebep olduğu görülmektedir (Messias, Castro, Saini, Umsan ve Peoples, 2011). İnternette oluşturulan sosyal içerikli kanalların çok çeşitli olması, çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde bir cazibe merkezi haline gelmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu ilgi sonucunda özellikle ergenlerin sunulan hizmeti, seçme şansları olmadan bilinçsizce kullanmakta olduğu söylenebilir (Deniz ve Gürültü, 2018). Sosyal medyanın bu denli çok kullanımı sonucunda sosyal medya bağımlılığının arttığı düşünülmektedir. Sosyal medya kullanımının çok fazla artması özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerde sosyal medya bozukluklarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik çağındaki öğrencilerin interneti ve sosyal medyayı çok kullanmaları çeşitli sorunlara ve bozukluklara yol açmaktadır (Baştürk Akca, Sayımer ve Ergül, 2015). Türkiye’de internet kullanımının özellikle sosyal medya kullanımının okul çağındaki gençler arasında çok fazla artmasının ders başarılarının düşmesine sebep olabileceği düşünülmektedir (Duman, 2008). Ergenlik çağındaki gençlerin sosyal medyayı kullanmalarının amaçlarından birisi de başkalarıyla ilişki ve iletişim kurma ihtiyacını giderme olduğu düşünülmektedir. Bunun özellikle kimlik bunalımında olan gençlerin aidiyet ihtiyacını gidermek olduğu söylenebilir (Doğan ve Karakaş, 2016). Büyümek, ergenlik çağındaki erkeklerin ruh sağlığı için olumlu olurken kızlar için akranlarına uyum sağlayamama düşüncesi ve çeşitli kaygılardan dolayı depresyona girme, anksiyeteye ve yeme problemlerine sebep olabilmektedir (Behrman, Kliegman, ve Jenson, 2000). Ergenlik çağındaki öğrencilerden anksiyete belirtileri gösteren sosyal medya kullanıcılarının bu ortamlarda iletişime geçtiği bireylerin onayını isteme, onların olumsuz yargılarından çekinme, gizlilik isteme, kendi sosyal medyada gösterdiği kimliğini tartışma ve bağlantısının kesilmesi korkusu durumlarında anksiyete düzeylerinin arttığı düşünülmektedir (Calancie, Ewing, Narducci, Horgan ve Khalid-Khan, 2017). Sosyal medya kullanımının bağımlılığa dönüşümünün incelenmesiyle bugün sosyal medya bağımlılığının artık normal bir problem olmadığı, tüm dünyada salgın bir hastalık gibi yayıldığı söylenebilir. Sosyal medyada bu kadar çok zaman geçirilmesi hayatımızı olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Sarıçam ve Adam Karduz, 2018). Ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal değişimlerden dolayı problemlerinin arttığı ve ergenlerin bu problemleri çözmek için interneti kullandıkları düşünülmektedir. Bundan dolayı ergenlik çağındaki gençlerin sosyal medyayı sıkça kullanmaları ve sosyal medyadaki olumsuzluklara maruz kalmaları onlar için riskli bir durum ortaya koymaktadır (Ko, Yen, Yen, Chen ve Wang, 2008). Ergenlerin çevrelerinde bulunan kişilerin veya arkadaşlarının olumsuz sosyal davranışlarda bulunmaları, akran ilişkilerinde çatışmalı olmaları, ergenlerin saldırganca davranışlar sergilemelerine, hatta madde kullanımına başlama gibi olumsuz davranışlar göstermelerine de neden olabileceği düşünülmektedir (Uludağlı ve Sayıl, 2009). Bu araştırmalar sonucunda ergenlik çağındaki öğrencilerin sorunları arasında siber zorbalık, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluklarının da bulunduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını, sosyal medya bağımlılıklarını ve sosyal medya bozukluklarını tespit etmektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları nasıldır?
2. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin Siber zorbalık, sosyal medya bağımlılıkları ile sosyal medya bozuklukları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Siber zorbalık, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluğu tarafından yordanmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Betimsel tarama, geçmiş zamanda gerçekleşmiş olan veya şimdiki zamanda gerçekleşen bir durumu olduğu gibi hiçbir müdahalede bulunmadan anlatmayı amaçlamakta ve aynı zamanda araştırma içerisindeki kişileri veya nesneleri buldukları durum içinde olduğu gibi anlatmayı amaçlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014) Bu çalışmada ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmamızda ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre siber zorbalık, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları betimlemeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Tokat ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 6, 7 ve 8. Sınıfta öğrenim gören 478 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verileri

		Sıklık(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	210	43,9
	Kız	268	56,1
	Toplam	478	100,0
Okullar	Ortaokul	396	82,8
	Yatılı Bölge Ortaokulu	34	7,1
	İmam Hatip Ortaokulu	48	10,0
	Toplam	478	100,0
Sınıflar	6 Sınıf	147	30,8
	7 Sınıf	168	35,1
	8 Sınıf	163	34,1
	Toplam	478	100,0

### Veri Toplama Araçları

**Siber Zorbalık Ölçeği:** Ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını ölçmek için Arıcak, Kınay ve Tanrıku, (2012) tarafından geliştirilen Siber Zorbalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü 24 maddeden oluşmakta olup dördü (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) skala üzerinden cevaplanmaktadır. Tüm maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör 12.139'luk bir özdeğer ile toplam varyansın %50,58'ini açıklamakta olup ortak varyansların .50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayısı .95 olup; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan verilere göre ise ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayısı da benzer şekilde .95 olarak belirlenmiştir.

**Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği:** Ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek için Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde tek faktörlü 9 maddeden oluşmakta ve ölçek toplam varyansın 56.787'sini açıklamaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.904 olarak belirlenmiştir. Bu

araştırma kapsamında toplanan verilere göre ise ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayısı da .90 olarak belirlenmiştir.

*Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği*: Ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozukluklarını ölçmek için Savcı, Ercengiz ve Aysan (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde tek faktörlü 9 maddeden oluşmuş ve toplam varyans 47.88'dir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0,86 ve ölçüt bağlantılı geçerlik örnekleminde 0,83 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan verilere göre ise ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayısı da .90 olarak belirlenmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik (frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilerimizin normal dağılım olup olmadığı anlamak için normallik testi yapılmış ve veriler tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili normallik tablosu

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Çarpıklık
	Sıklık	n	P	
Siber Zorbalık Ölçeği	,391	478	,000	7,513
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	,223	478	,000	1,754
Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği	,236	478	,000	1,912

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Siber Zorbalık Ölçeğine göre siber zorbalık düzeyleri ( $P<0.05$ ) küçük olduğundan çarpıklık katsayısına (S: +1,5 ile -1,5) bakılmış, 7,513 değerinin normal olmayan dağılım olduğu görülmüştür. Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğine göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ( $P<0.05$ ) küçük olduğundan çarpıklık katsayısına (S: +1,5 ile -1,5) bakılmış, 1,794 değerinin normal olmayan dağılım olduğu görülmüştür. Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeğine göre sosyal medya bozukluk düzeyleri ( $P<0.05$ ) küçük olduğundan çarpıklık katsayısına (S: +1,5 ile -1,5) bakılmış, 1,912 değerinin normal olmayan dağılım olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda toplanan veriler üzerinde IBM SPSS programında nonparametrik analizler yapılabileceğine karar verilmiş, veriler ortalama, standart sapma, 2 Independent Samples, K Independent Samples, Spearman two-tailed ve parametrik olmayan regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Fark ve ilişki analizlerinde  $p<0,05$  anlamlılık düzeyi yeterli görülmüştür.

## BULGULAR ve YORUM

Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları ile ilgili bulgular tablo 3'da özetlenmiştir.

**Tablo 2:** Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozukluk düzeyleri

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S.s.
Siber Zorbalık Ölçeği	478	1,00	3,67	1,06	,21
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	478	1,00	4,89	1,57	,75
Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği	478	1,00	4,67	1,52	,72

Tablo 3 incelendiğinde ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları tespit etmeye yönelik ölçeğin ortalamasının 1,06 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelendiğinde ise ortalamasının 1,57 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medya bozuklukları düzeylerine ilişkin ortalamasının ise 1.52 olduğu görülmüştür. Buna göre ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozukluklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirtmeye dönük yapılan analizler tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete göre ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları

	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	Z	P
			Ortalaması (MR)	Toplamı (SOR)		
Siber Zorbalık Ölçeği	Erkek	210	251,27	52767,50	-2,08	,038
	Kız	268	230,27	61713,50		
	Toplam	478				
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Erkek	210	254,36	53416,50	-2,12	,034
	Kız	268	227,85	61064,50		
	Toplam	478				
Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği	Erkek	210	249,55	52405,50	-1,45	,147
	Kız	268	231,63	62075,50		
	Toplam	478				

Tablo 4 incelendiğinde ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin cinsiyete göre siber zorbalık davranışlarında erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark vardır ( $z=-2,08$ ,  $p<0,05$ ). Benzer şekilde sosyal medya bağımlılıklarının da erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark vardır ( $z=-2,12$ ,  $p<0,05$ ). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin cinsiyete göre sosyal medya bozuklukları erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında anlamlı olarak fark göstermediği belirlenmiştir ( $z=-1,45$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre erkek öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya bağımlılıkları kızlara göre fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki erkek ve kız öğrencilerin sosyal medya bozuklukları arasında fark bulunmadığı söylenebilir. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozukluklarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan analizler Tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Okul türlerine göre ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	$X^2$	SD	P
			(MR)			
Siber Zorbalık Ölçeği	Ortaokul	396	235,20	3,559	2	,169
	Yatılı Bölge Ortaokulu	34	259,16			
	İmam Hatip Ortaokulu	48	261,03			
	Toplam	478				
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	Ortaokul	396	234,16	5,066	2	,079
	Yatılı Bölge Ortaokulu	34	286,99			
	İmam Hatip Ortaokulu	48	249,90			
	Toplam	478				
Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği	Ortaokul	396	230,56	10,92	2	,004
	Yatılı Bölge Ortaokulu	34	296,72			
	İmam Hatip Ortaokulu	48	272,76			
	Toplam	478				

Tablo 5 incelendiğinde ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık tutumlarının okul türlerine göre fark olup olmadığı yönünde yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $X^2_{(2)}=3,559$ ,  $p>0,05$ ). Benzer şekilde sosyal medya bağımlılıklarının da öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ( $X^2_{(2)}=5,066$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıklarının okul türüne göre farklı olmadığı düşünülmektedir.



Öte yandan öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının öğrenim gördükleri okul türlerine göre fark olup olmadığına yönelik yapılan analizde istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir ( $X^2_{(2)}=10,92$ ,  $p<0,05$ ). Yapılan Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan ortaya çıktığını belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri yapılmıştır. Bunun için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ortaokulla yatılı bölge ortaokul arasında yatılı bölge ortaokulu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ( $u=4864,500$ ,  $z=-2,775$ ,  $p=0,006$ ). Benzer şekilde ortaokul ile imam hatip ortaokulu arasında imam hatip ortaokulu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ( $u=7829,500$ ,  $z=-2,062$ ,  $p=0,039$ ) yine gruplardan yatılı bölge ortaokulu ile imam hatip ortaokulu arasında yapılan analizde fark bulunamamıştır ( $u=738,000$ ,  $z=-,742$ ,  $p=,458$ ). Buna göre yatılı bölge ortaokulu ve imam hatip ortaokulunda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozuklukları ortaokulda öğrenim görenlere göre fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören ergen öğrencilerle imam hatip ortaokulundakiler arasında sosyal medya bozukluğu açısından fark olmadığı söylenebilir. Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozukluklarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan analizler tablo 6’da özetlenmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf düzeylerine göre ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort. (MR)	$\chi^2$	SD	P
Siber Zorbalık Ölçeği	6 Sınıf	147	213,24	15,67	2	,000
	7 Sınıf	168	240,12			
	8 Sınıf	163	262,54			
	Toplam	478				
Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	6 Sınıf	147	200,14	18,39	2	,000
	7 Sınıf	168	251,80			
	8 Sınıf	163	262,32			
	Toplam	478				
Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği	6 Sınıf	147	198,57	22,14	2	,000
	7 Sınıf	168	246,57			
	8 Sınıf	163	269,12			
	Toplam	478				

Tablo 6 incelendiğinde ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre fark olup olmadığına yönelik yapılan analizde istatistiksel açıdan fark olduğu tespit edilmiştir ( $X^2_{(2)}=15,67$ ,  $p<0,05$ ). Benzer şekilde sosyal medya bağımlılık oranlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir ( $X^2_{(2)}=18,39$ ,  $p<0,05$ ). Yine bu öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir ( $X^2_{(2)}=22,14$ ,  $p<0,05$ ).

Uygulanan Kruskal Wallis-H sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri yapılmıştır. Bunun için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları sınıf düzeyine göre 6. sınıf ile 7. sınıf arasında 7 sınıf lehine fark belirlenmiştir ( $u=10927,000$ ,  $z=-2,374$ ,  $p=,018$ ). Yine 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine fark tespit edilmiştir ( $u=9541,000$ ,  $z=-3,927$ ,  $p=0,000$ ). Yapılan analiz sonucunda 7. sınıftakilerle 8. sınıftakiler arasında fark bulunamamıştır ( $u=12375,500$ ,  $z=-1,808$ ,  $p=,071$ ). Buna göre ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları 6. sınıftakilere göre 7 ve 8. sınıftaki öğrencilerde fazla olduğu söylenebilir. Öte yandan 7 ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında siber zorbalık davranışları açısından fark olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının sınıf düzeyine göre 6. sınıftakiler ile 7. sınıftakiler arasında 7. sınıftakiler lehine fark olduğu belirlenmiştir ( $u=9578,000$ ,  $z=-3,519$ ,  $p=,000$ ). Benzer şekilde 6. sınıftakiler ile 8. sınıftakiler arasında 8. sınıftakiler lehine fark tespit edilmiştir ( $u=8964,000$ ,  $z=-3,925$ ,  $p=,000$ ). Ayrıca 7. Sınıftakilerle 8. Sınıftakiler arasında herhangi bir fark belirlenmemiştir ( $u=12988,500$ ,  $z=-,817$ ,  $p=,414$ ). Buna göre 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere

göre az olduğu söylenebilir. Öte yandan 7 ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında sosyal medya bağımlılığı açısından fark olmadığı söylenebilir.

Sosyal medya bozukluklarının sınıf düzeyine göre 6. sınıftakiler ile 7. sınıftakiler arasında 7. sınıftakiler lehine fark olduğu belirlenmiştir ( $u=9814,500$ ,  $z=-3,285$ ,  $p=,001$ ). Benzer şekilde 6. sınıftakilerle 8. sınıftakiler arasında 8. sınıftakiler lehine fark olduğu tespit edilmiştir ( $u=8498,000$ ,  $z=-4,579$ ,  $p=,000$ ). Yine 7.ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında sosyal medya bozukluğu açısından fark belirlenmemiştir ( $u=12347,000$ ,  $z=-1,572$ ,  $p=,116$ ). Buna göre ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre sosyal medya bozukluklarının az olduğu söylenebilir. Öte yandan 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bozuklukları açısından benzer özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalıkları, sosyal medya bağımlılıkları ile sosyal medya bozuklukları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Spearman testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalıkları, sosyal medya bağımlılıkları ile sosyal medya bozuklukları arasındaki ilişkiler

		Ö1	Ö2	Ö3
Ö1: Siber Zorbalık	Spearman Korelasyon Katsayısı	1,000	,458**	,496**
	P	.	,000	,000
	N	478	478	478
Ö2: Sosyal Medya Bağımlılığı	Spearman Korelasyon Katsayısı	,458**	1,000	,858**
	P	,000	.	,000
	N	478	478	478
Ö3: Sosyal Medya Bozukluğu	Spearman Korelasyon Katsayısı	,496**	,858**	1,000
	P	,000	,000	.
	N	478	478	478

Tablo 7 incelendiğinde ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarıyla ile sosyal medya bağımlılıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Korelasyon Katsayısı=0,46,  $P<0,05$ ). Yani ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları arttıkça sosyal medya bağımlılıkları da artmaktadır. Ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarıyla sosyal medya bozuklukları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Korelasyon Katsayısı=0,50,  $P<0,05$ ). Yani ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları arttıkça sosyal medya bozuklukları da artmaktadır. Ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ile sosyal medya bozuklukları arasında kuvvetli düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (Korelasyon Katsayısı=0,86,  $P<0,05$ ). Yani ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları arttıkça sosyal medya bozuklukları da artmaktadır. Araştırma kapsamında ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluğu tarafından yordanıp yordanmadığını anlamak için yapılan parametrik olmayan regresyon analizi R programıyla yapılmış ve buna ait sonuçlar tablo 8’de özetlenmiştir.

**Tablo 7.** Siber zorbalığın, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluğu tarafından yordanmasına ilişkin bulgular

Siber Zorbalık	R	Std. Ht.	t	R <sup>2</sup>	f	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	0.03442	0.02144	1.605			,109
Sosyal Medya Bozukluğu	0.09860	0.02221	4.439	0.21	63.14	,000

Tablo 8 incelendiğinde ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $r_{(1,476)}=0,03442$ ,  $p>0,005$ ). Ayrıca sosyal medya bozukluğu ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $r_{(1,476)}=0,09860$ ,  $p<0,001$ ). Parametrik olmayan

regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal medya bağımlılığının ve sosyal medya bozukluklarının siber zorbalığı %21 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Yani ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozuklukları öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını düşük seviyede yordamakta olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma sonucunda ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının, sosyal medya bağımlılık düzeylerin ve sosyal medya bozuklukları düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Lindfors, Kaltiala-Heino ve Rimpela (2012) tarafından yapılan araştırma ile Aktepe (2013) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalık davranışlarının ergenliğin ilk dönemlerinde daha düşük olduğu söylenmekte ve ergenliğin ortalarına doğru arttığı bildirilmektedir. Toraman ve Usta, (2018a) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin yaklaşık %2'si siber zorba olduğu, siber zorbalık ölçeğinden aldıkları toplam puanların çok yüksek olmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Bányai, Zsila, Király, Maraz, Elekes, Griffiths, Andreassen ve Demetrovics (2017) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenmektedir. Yine Van Den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının yetişkinlere göre çok olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Bilgin (2018) tarafından yapılan sosyal medya bağımlılığı yüksek olan ergenlerde psikotizm, paranoid düşünceler ve anksiyetenin arttığı düşünülmektedir. Toraman ve Usta, (2018b) tarafında yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin önemli bir kısmının siber zorbalık kavramını hakkında bilgilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medya bozukluklarının düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada cinsiyete yönelik yapılan analizlerde siber zorbalık davranışlarının ve sosyal medya bağımlılıklarının erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal medya bozuklukları konusunda erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte kanıtlara rastlamak mümkündür. Örneğin Toraman ve Usta, (2018a) tarafında yapılan bir araştırmada da benzer şekilde Erkek öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinin kız öğrencilerin siber zorbalık düzeylerinden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Lindfors, Kaltiala-Heino ve Rimpela (2012) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki kızların erkeklere göre siber zorbalığa uğrama olasılıklarının fazla olduğu ifade edilmiştir. Ancak alan yazında bu durumun tersine bazı kanıtlara da rastlanmaktadır. Çivilidağ ve Cooper (2013), Makri-Botsari ve Karagianni (2014) ve Salı, Başak ve Akca (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ergenlerin siber zorbalık davranışlarının cinsiyete göre fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Canoğulları ve Güçray (2014) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin internet ve sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyete göre farklı olmadığı düşünülmektedir. Türk (2020) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozuklukları cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir. Ferguson, Muñoz, Garza ve Galindo (2014) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki kızları akranlarıyla karşılaştırmanın psikolojik bozukluklara sebep olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede erkek öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıklarının kızlara göre fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan erkek ve kız öğrencilerin sosyal medya bozuklukları açısından aralarında fark olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık tutumlarının okul türlerine göre farklı olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde sosyal medya bağımlılıklarının da öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çivilidağ ve Cooper (2013) tarafından yapılan araştırmada Anadolu lisesinde eğitim gören ergen öğrencilerin Genel lisede öğrenim görenlere göre siber zorbalık davranışlarının daha fazla olduğunu söylenmektedir. Bu araştırma bizim araştırmamızla çelişmektedir. Hatice (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları okul türüne göre değişmemektedir. Bu araştırma bizim araştırmamızı destekler niteliktedir. Buna göre ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve sosyal medya bağımlılıklarının okul türüne göre farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının öğrenim gördükleri okul türlerine göre fark olup olmadığına yönelik yapılan analizde istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda ortaokulda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının yatılı bölge ortaokulda öğrenim görenlerden az olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokulda öğrenim görenlerin öğrencilerin, imam hatip ortaokulunda öğrenim görenlere göre sosyal medya bozukluklarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerle imam hatip ortaokulunda öğrenim görenler arasında sosyal medya bozuklukları açısından fark olmadığı anlaşılmıştır. Yayman (2019) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya bozukluğunun imam hatip lisesinde öğrenim görenlerin Anadolu lisesinde öğrenim görenlere göre fazla olduğu söylenmiştir. Bu araştırma bizim araştırmamızı destekler niteliktedir. Fakat Gürültü (2016) tarafından yapılan araştırmada okul türüne göre herhangi bir fark olmadığı söylenmiştir. Bu araştırma bizim araştırmamızı desteklememektedir. Sonuç olarak yatılı bölge ortaokulu ve imam hatip ortaokulunda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozuklukları ortaokulda öğrenim görenlere göre fazla olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan yatılı bölge ortaokulunda öğrenim gören ergen öğrencilerle imam hatip ortaokulundakiler arasında sosyal medya bozukluğu açısından fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim görenlerin altıncı sınıfta öğrenim görenlere göre fazla olduğu tespit edilmiştir. Görzig ve Frumkin (2013) tarafından yapılan araştırmada üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin siber zorbalığa uğrama ihtimallerinin yüksek olduğu söylenmiştir. Benzer şekilde sosyal medya bağımlılık oranlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir. Kuşay (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyine göre üst sınıflarda öğrenim gören ergen öğrencilerin daha çok sosyal medya bağımlısı oldukları ifade edilmektedir. Yine bu ergen öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan fark olduğu belirlenmiştir. Sherman, Payton, Hernandez, Greenfield ve Dapretto (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ergenlikte sınıf düzeyi arasında sosyal medya bozukluğu açısından fark bulunduğu ifade edilmiştir. Ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları sınıf düzeyine göre üst sınıfta öğrenim görenlerde fazla olduğu belirlenmiştir. Toraman ve Usta, (2018a) tarafında yapılan bir araştırmada da benzer şekilde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinin 8. Sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Çivilidağ ve Cooper (2013) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları arttıkça sosyal medya bağımlılıkları da arttığı belirlenmiştir. Yine benzer şekilde siber zorbalık davranışları arttıkça sosyal medya bozuklukları da artmaktadır. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları arttıkça sosyal medya bozuklukları da artmaktadır. Bilgin (2018) tarafından yapılan araştırmada ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları arttıkça sosyal medya bağımlılıklarının arttığı yine aynı araştırmada sosyal medya bağımlılıkları arttıkça sosyal medya bozukluklarının da arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Van Den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016), Kuşay (2013) ve Bilgin, Şahin ve Togay (2020) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin sosyal medya bağımlılığı arttıkça sosyal medya bozukluklarının da artmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Derin ve Bilge (2016) yapılan araştırmada ergenlerin sosyal medya bozukluklarının azaldıkça sosyal medya bağımlılıklarının da azaldığı vurgulanmıştır. Yen, Chou, Liu, Ko, Yang, ve Hu, (2014) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalığa uğrayan ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının arttığı ifade edilmektedir.

Ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, sosyal medya bozukluğu ile siber zorbalık davranışları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bilgin (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya bozukluklarının ve sosyal medya kullanım süresinin sosyal medya bağımlılığını yordadığı görülmüştür. Kırcaburun, Kokkinos, Demetrovics, Király, Griffiths, ve Çolak (2019) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya bozukluklarının siber zorbalık davranışlarıyla

doğrudan ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede ortaokullarda öğrenim gören ergenlik çağındaki öğrencilerin sosyal medya bozukluklarının, siber zorbalık davranışlarını düşük seviyede yordadığı söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlar uyarınca öğrencilerin düşük düzeydeki siber zorbalık davranışlarının, sosyal medya bağımlılık düzeylerin ve sosyal medya bozukluklarının daha da düşürülmesi veya bu düşük düzeyde kalmasını sağlamaya dönük olarak: Öğrencilerin siber zorbalık ve sosyal medya bağımlılıkları ile ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla sınıf rehber öğretmeni veya okul rehber öğretmeni tarafından seminerler düzenlenmesi, müfredata değerler eğitimi içerisinde siber zorbalık konularının da eklenmesi, öğrencilerin kullandığı sosyal medya araçlarının onları ne derecede etkileyebileceği ve ne tür zararlar oluşturabileceği konusunda bilgilendirme etkinlikleri yapılması, bu farkındalık faaliyetlerinin üst sınıflarda daha yoğun şekilde uygulanması, özellikle erkek öğrencilere yoğunlaştırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B. ve Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 405-432.
- Aktepe, E. (2013). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet. In *Yeni Symposium* (Vol. 51, No. 1), www.yenisymposium.net.
- Aluç Gülşen, E. (2019). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeğinin Türkiye'de yetişkinlere uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcak, O. T., Kınay, H. ve Tanrıku, T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 101-114.
- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., ... ve Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS One*, 12(1), 1-13.
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(10), 71-86.
- Behrman, R. E., Kliegman, R. M. ve Jenson, H. B. (2000). Growth and development: Nelson's Textbook of Pediatrics: Part II, 16 th ed, WB Saunders, Phila Delphia, p.52-57.
- Beran, T. ve Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Bilgin, M., Şahin, İ. ve Togay, A. (2020). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve anne-baba ergen ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 263-281.
- Cabral, J. (2008). Is generation Y addicted to social media. *Future of children*, 2(1), 5-14.
- Calancie, O., Ewing, L., Narducci, L. D., Horgan, S. ve Khalid-Khan, S. (2017). Exploring how social networking sites impact youth with anxiety: A qualitative study of Facebook stressors among adolescents with an anxiety disorder diagnosis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(4), article 2. doi: 10.5817/CP2017-4-2.
- Canoğulları, Ö. ve Güçray, S. S. (2014). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.

- Ceyhan, A. A., (2011). Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94.
- Çivilidağ, A. ve Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği. *International Journal of Social Science*, 6(1), 497-511.
- Deniz, L. ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Derin, S. ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 35-51.
- Doğan, U. ve Karakaş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71.
- Döner, C. Y. (2011). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Duman, M. Z. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 93-112.
- Erkayhan, Ş. (2013). Küresel yerel ölçekte ağ kültürü ve sosyal medya. *Medya Eleştirileri*, 15-38.
- Ferguson, C. J., Muñoz, M. E., Garza, A. ve Galindo, M. (2014). Concurrent and prospective analyses of peer, television and social media influences on body dissatisfaction, eating disorder symptoms and life satisfaction in adolescent girls. *Journal of youth and adolescence*, 43(1), 1-14.
- Görzig, A. ve Frumkin, L. A. (2013). Cyberbullying experiences on-the-go: When social media can become distressing. *Cyberpsychology*, 7(1), 1-34.
- Güngör, N. (2011). *İletişim, kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hatice, G. (2019). *Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Juvonen, J. ve Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.
- Keçialan, R. ve Ocakçı, A. F. (2013). Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi. *Medical Sciences*, 13(3), 58-65.
- Kırcaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D. ve Çolak, T. S. (2019). Problematic online behaviors among adolescents and emerging adults: Associations between cyberbullying perpetration, problematic social media use, and psychosocial factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 891-908.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S. ve Wang, S. Y. (2008). The association between Internet addiction and belief of frustration intolerance: the gender difference. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 273-278.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. ve Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kuşay, Y. (2013). *Sosyal medya ortamı olarak facebook'un çekiciliği ve ergenlerde bağımlılık düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R. ve Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents—a population-based study. *BMC public health*, 12(1), 1027-1031.

- Messias, E., Castro, J., Saini, A., Usman, M. ve Peeples, D. (2011). Sadness, suicide, and their association with video game and internet overuse among teens: results from the youth risk behavior survey 2007 and 2009. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(3), 307-315.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 629-662. doi: 10.15805/addicta.2019.6.3.0086
- Salı, J., Başak, B. ve Akca, E. (2015). Türkiye'de ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 109-130.
- Sarıçam, H. ve Adam Karduz, F. F. (2018). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeği'nin Türk Kültürüne uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 116-135.
- Savcı M, Ercengiz M, ve Aysan F. (2018). Sosyal medya bozukluğu ölçeği'nin ergenlerde Türkçe uyarlanması. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 55, 248-255.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M. ve Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological science*, 27(7), 1027-1035.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Subrahmanyam, K. ve Šmahel, D. (2011). Constructing identity online: Identity exploration and self-representation. In *Digital youth* (pp. 59-80). Springer, New York, NY.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- Tekedere, H., Arpacı, F. (2016). Orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 377-392.
- Toraman, L. ve Usta, E. (2018a). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 57-77.
- Toraman, L. ve Usta, E. (2018b). A qualitative study on the problems encountered by secondary school students on the net. *Participatory Educational Research (PER)*. 5(2), 80-94.
- Tuncay, A. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Türk, M. E. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımının bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve kişilik bozuklukları ile ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 97-112.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Van Den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S. ve Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 819-833.
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080.

Yavuzer, H. (2013). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. (30. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yen, C. F., Chou, W. J., Liu, T. L., Ko, C. H., Yang, P. ve Hu, H. F. (2014). Cyberbullying among male adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Prevalence, correlates, and association with poor mental health status. *Research in developmental disabilities*, 35(12), 3543-3553.

## Extended Abstract

Adolescence is the intermediate period between childhood and adulthood, defined as the rapid growth stage (Yavuzer, 2013). Adolescence is not only physical change, but also mental, psychological, and so on and so forth. It is the period of maturation development (Keçialan and Ocağcı, 2013). Among the needs of individuals in adolescence are thoughts of understanding people around them, chatting with their peers and other friends, participating in a community, trusting people around them, and being successful (Yavuz, 2018). It is believed that adolescent students have made these communications more over the internet in recent years. Bullying is the most frequent one of the negative behaviors of teenagers towards each other (Tuncay & Pişkin, 2015). Bullying is defined as a behavior involving repeated aggressive attitudes towards a person or community who is weaker than themselves (Beran & Li, 2008). In order to call a behavior bullying, it is necessary for that behavior to be sustained deliberately and for a certain period of time and it is also thought that the bullied individual must be physically or socially weaker than the bully. Especially in adolescents, these negative behaviors and attitudes are frequently observed. Adolescent students' overuse of the internet and social media leads to a variety of problems and disorders (Baştürk Akca, Sayımer & Ergül, 2015). It is thought that the increase in internet use in Turkey, especially the overuse of social media among school-age teenagers, may lead to a decrease in course success (Duman, 2008). It is also thought that one of the aims of the use of social media by adolescents is to address the need to relate and communicate with others. Another thought is that individuals' problems in adolescence increase due to emotional changes and adolescents use the internet to solve these problems. Therefore, it causes a risky condition for adolescents to use social media frequently and to be exposed to negativity in social media (Ko, Yen, Yen, Chen & Wang, 2008). It is thought that negative behaviors of people or friends around adolescents may cause adolescents to show negative behaviors such as having problems in peer relationships, behaving aggressively, and even starting drug use (Uludağlı & Sayıl, 2009). As a result of this research, the problems of adolescent students include cyberbullying, social media addiction, and social media disorders. In this frame, the purpose of this research is to detect cyberbullying behavior, social media addictions, and social media disorders of adolescent students in secondary schools. This study was conducted by the descriptive screening model from quantitative research approaches. The study group for the research consisted of 478 students in Erbaa, Tokat in the 2019-2020 academic year. Cyberbullying Scale (0.70), Social Media Addiction Scale for Adolescents (0.904), and Social Media Disorder Scale (0.83) were used for gathering data. As a result of the research obtained, quantitative data were analyzed by using descriptive statistics and nonparametric tests 2 Independent samples, K Independent samples, Spearman two-tailed test, and nonparametric regression. As a result, it was concluded that adolescent students studying in secondary schools had low levels of cyberbullying behavior, social media addiction, and social media disorders. The analysis based on the gender of the students concluded that male students' cyberbullying behavior and social media addictions were higher than female students'. On the other hand, there was no difference between male and female students in terms of social media disorders. The analysis of adolescent students by school type found that social media disorders of students in the Regional Boarding Secondary School and İmam Hatip Secondary School are higher than those in secondary schools. On the other hand, it was found that there was no difference in social media disorder between adolescent students in the Regional Boarding Secondary School and those in İmam Hatip Secondary School. Cyberbullying behavior, social media addictions, and social media disorders of adolescent students in secondary schools were found to be higher in upper-class students according to their grades. Social media addictions are also moderately increasing as the cyberbullying behaviors of adolescent students in our research increase. Similarly, social media disorders are moderately increasing as cyberbullying



behaviors increase. As students' social media addictions increase, social media disorders also increase highly. It was determined that there is not a significant relationship between social media addiction and cyberbullying behavior of adolescent students in secondary schools, and also there is a significant but weak relation between social media disorder and cyberbullying. By these results, to reduce more or keep at this low level the students' low level of cyberbullying behavior, social media addiction levels, and social media disorders, it can be suggested to organize seminars by the classroom guidance counselor or school guidance counselor to raise students' awareness of cyberbullying and social media addictions. Also, add cyberbullying topics to the curriculum in values education, conduct informational activities about the extent to which the social media tools used by students may affect them and what kind of harm these may cause, to implement these awareness activities more intensively in upper classes and especially to male students.



## ÇOCUK KIYAFETLERİ ÜZERİNDEN GÜNDELİK HAYATIN İNŞASI: CİNSİYETLENDİRME ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

Adem SAĞIR\*

Büşra IŞIN\*\*

Şura ŞALLI\*\*\*

### ÖZ

Cinsiyetin bir inşa süreci olduğu kabul edildiğinde, gündelik hayatın akışkanlığı içerisinde birçok toplumsal alan onu yeniden üretmektedir. Bu bağlamdan hareket edildiğinde toplumsal ilişkiler, sosyal çevre ve aidiyetlikler gibi birçok alt başlığı toplumsal cinsiyet tartışmalarına, yeniden üretim ve kimlik inşası olarak dâhil etmek mümkündür. Bu çalışma, toplumsal cinsiyet tartışmalarına farklı bir perspektif kazandırma kaygısından beslenmiştir. Çalışma çocuk kıyafetlerinde toplumsal cinsiyetle ilişkili temaların işaretlenmesi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın temel problemi, “toplumsal cinsiyetin üretilmesinde kıyafetler nasıl bir etkileşim alanıdır” sorusu olmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak derinlemesine görüşme tercih edilmiştir ve on katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya 4 aile birlikte, altı kişi ise (2 erkek – 4 kadın) ayrı ayrı katıldı. Her katılımcıya bir alışveriş sitesi üzerinden alınan çocuk kıyafetleri bulunan 40 adet görsel verildi. Katılımcılara bu görseller üzerinden yanıtlaması gereken dört soru soruldu. Sorular kıyafetlerin cinsiyeti olup olmadığının katılımcılar gözünden tespit edilmesi gayesini güttü. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışması iki uzmanla yapılan mülakat ile sağlandı. Çalışma ailelerin toplumsal cinsiyet tartışmalarında kendilerini konumlandıkları yeri, süreci nasıl inşa ettiklerinin anlaşılması ve deneyimlerinin nerede durduğunun betimlenmesi sorunsalı etrafında geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolleri, tüketim, çocuk kıyafetleri

## THE CONSTRUCTION OF EVERYDAY LIFE ON CHILDREN’S CLOTHES: A QUALITATIVE STUDY ON SEXUALIZATION

### ABSTRACT

When gender is accepted as a construction process, many social areas reproduce it in the fluidity of everyday life. From this context, it is possible to include many sub-titles such as social relations, social environment, and belonging to gender discussions as reproduction and identity construction. This study bears the concern of opening a different perspective on gender debates. The study is on emphasizing gender-related themes in children clothing. The main problem of this research is where clothes stand in the production of gender. The study used the Qualitative research method. The researchers conducted in-depth interviews with ten participants. While four families participated together, six people participated separately. Each participant was given 40 images with children’s clothes from an online shopping site. Participants were asked four questions based on these images. The questions aim to identify gender-specific themes in clothes. The researchers also interviewed two expert participants to support the reliability of the study. The study aims to focus on where families position themselves in gender debates, understanding how they construct the process and describe where their experiences stand.

**Keywords:** Gender, gender roles, consumption, children’s clothing

\* Doç. Dr. Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Karabük. ademsagir@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0763-0518>

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Karabük. busraisin@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6614-1170>

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Karabük. srslli@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6647-6368>

## GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet, biyolojik bir yapı ve oluşundan ziyade içinde bulunulan toplumun kültürü, geleneği, değerleri etrafında gerçekleşen süreci ifade etmek için kullanılmaktadır (Oakley, 2015; Connell, 2016; Beauvoir, 2019; Saygılıgil, 2020; Hanks, 2020;). Başka bir deyişle toplumsal cinsiyet kadın erkek rollerinin toplum tarafından belirlendiği gerçekliğine atıf yapmaktadır (Bhasin, 2003; Connell, 2016). Buna göre kültürün gündelik hayatı düzenleyen kısımları, toplumsal cinsiyet tartışmalarının da ana gündemi olmaktadır. Toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan öncü çalışmalar, kültürün belirleyici konumuna sıklıkla atıf yapmaktadır (Schwartz, 1989; Acker, 1990; Acker, 2006; Beauvoir, 2019; Connell, 2016; Oakley, 2015). Yakın dönemde yapılan çalışmalar ise daha geniş bir araştırma sahasında toplumsal cinsiyetin mikro boyutlarına odaklanan çerçeveye sahiptir (Berkday, 2006; Adak, 2007; Demirbilek, 2007; Dedeoğlu, 2009; Parlaktuna, 2010; Ecevit ve Karkıner, 2011; Karabıyık, 2012; Yılmaz & Zoğal, 2015; Köysüren, 2016; Adak, 2018; Aktaş, 2020). Öncü ve sonraki çalışmaların ortak noktası ise toplumsal cinsiyetin toplumsal inşa olduğu kabulü üzerinden yükselmektedir. Bu inşa sürecinin tarihsel köklerinin varlığı, toplumsal cinsiyetin evrensel bir tartışma alanı olmasını göstermesi bağlamında da oldukça önemlidir (Block, 1982; Katz, 1986; Miller, 1987;). Nitekim Simone de Beauvoir "*kadın doğulmaz, kadın olunur*" derken toplumsal cinsiyetle ilgili kuşatıcı bir tarihsel gerçekliğe dikkat çekmiştir (Bora, 2008). Beauvoir, ayrıca kadının toplum tarafından yüklenen anlamlar bütünü olduğunu ileri sürerken, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin sadece fiziksel ve biyolojik farkla açıklanmasının kadının gördüğü baskıyı azaltmayacağını vurgulamaktadır (Connell, 2016).

Bu araştırmanın çıkış noktası toplumsal cinsiyet tartışmalarında yer alan mikro bir bağlama yapılmak istenen atıftır. Çalışmanın mikro bağlamı, ailenin toplumsallaşma süreçlerinde cinsiyetçi üretimlerin yeniden üretildiği bir aracı kurum olduğunun kabulü üzerine kuruludur. Burayı besleyen temel damar, ailenin de başat aktör olduğu toplumsallaşma sürecinde bireyin, cinsiyet rollerinin dağılımını ve erkek-kadın eşitsizliklerinin nasıl şekillendiğini gözlemliyor ve sürece dahil oluyor olmasıdır (Kılıç ve Eyüp, 2011). Çocuğun doğumundan itibaren tercihlerine yönelik kalıplaşmış yargılar bulunmakta ve bu yargılar toplumsallaşmanın yönünü çizmektedir (Vatandaş, 2007). Cook ve Cook' un (2005) yaptıkları çalışmada 2,5-3 yaş aralığındaki çocukların cinsiyet kavramını seçtikleri oyuncak, oyun alanları, arkadaş seçimleri üzerinden gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Birey, cinsel kimliğini farkına varmadan maruz kaldığı toplumsal koşullarla birlikte cinsiyet rollerini öğrenmektedir (Güder ve Alabay, 2014). Bu durum aslında çocukların toplumsal cinsiyet rolleri açısından etiketlenmelerini beraberinde getirmektedir (Shakin ve Sternlanz, 1985).

Çocukların cinsel kimliklerini öğrenmelerinde yetişkinlerin rolü yadsınamayacak kadar fazladır. Bununla birlikte yetişkin kıyafetlerinde bulunan tasarımların cinsiyetlendirilmesi durumu, çocuk kıyafetlerinde de görülmektedir (Paoletti, 1987; Cunningham ve Macrae, 2011; LoBue ve DeLache, 2011; Cohen, 2013; Jadv ve diğerleri, 2010 ). Frassanito ve Pettorini (2008)'nin yaptıkları çalışma da renkler üzerinden yapılan toplumsal cinsiyet tartışmalarına gönderme yapmaktadır. Çalışmada dikkat çeken nokta pembe ve mavi renklerinin kullanılmasıyla başlayan ayrımın ne zaman başladığı sorunsalının tartışılmasıdır. Frassanito ve Pettorini, 1868 yılında yayınlanan Little Women isimli çalışmada Amy'nin toplumdaki insanlar kız ve erkek olduğu anlaşılın diye Meg'in ikizleri Daisy ve Demi'ye pembe ve mavi fiyonk bağladığını aktarmaktadır. Bunun Fransız tarzını yansıttığı, çünkü Fransa'da pembe ve mavinin çoktan cinsiyetlendirildiğine dikkat çekilmektedir. Ancak bu ayrımın tüm Avrupa'da 1950'lere kadar yaygın olmadığı ve kullanılmadığı görülmektedir (Wong ve Hines, 2015; Del Gudice, 2012). İkinci dünya savaşından sonra üniformalar üzerinden yapılan cinsiyetlendirmenin yaygınlaştığına dikkat çeken yazarlar, erkeklerin üniformalarında yaygın bir şekilde mavinin kullanılmaya başlandığına değinmişlerdir. Nitekim 1950'lerden sonra sadece kıyafetler üzerinden değil, mobilya ve araç-gereçlerin renkleri üzerinden de ayrımın yaygınlık kazanmaya başladığına vurgu yapılmıştır. Bullough ve Bullough'ın (1993) yaptıkları çalışmada altı çizilen temel bağlam, cinsiyetlendirmeler söz konusu olduğunda kıyafetler ve renklerin önemli bir sınır olduğu gerçekliğidir. Çalışmada kadın ve erkek arasındaki toplumsal konumlandırmaların kıyafet ve renkler söz konusu olduğunda oldukça net ve sınırları keskin olduğuna vurgu yapılmıştır.

Picariello ve arkadaşlarının (1990) yaptıkları çalışmada renklerin özellikle kıyafetler söz konusu olduğuna önemli bir ayrışma noktası olduğu ve bunun kökenlerinin ise Amerikan tüketim kültürü eğilimleri içerisinde aranılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bu tartışmaların Türkiye’deki izleri sürüldüğünde alanyazında güçlü destekleyiciler bulunmaktadır. Örneğin ders kitaplarındaki görsellerde aile içi görevlerde kadın ve erkeğin yapması gerekenlerin vurgulanması, meslek tanıtım görsellerindeki cinsiyet yaklaşımlarının kullanılması -doktorun erkek, hemşirenin kadın, otobüs şoförünün erkek, öğretmenin kadın olması gibi- kız çocuğunun çiçekli, parıltılı, gösterişli giyinmesi üzerinden yapılan görsel sunumlar (Gümüšoğlu, 2016) önemli tartışma alanıdır. Bir başka çalışmada masal kahramanları üzerinden sunulan cinsiyetlendirme yüklü rol ve sembollerin farklı yol ve yöntemlerle nasıl aktarıldığı, kıyafetlerin de bu bağlamda önemli bir detay olduğu görülmektedir (Sezer, 2018). Kaynak ve Aktaş’ın (2017) okul öncesi hikaye ve masal kitaplarında karakterlerin tercih ettikleri kıyafetlerde hangi renklerin ön olana çıktığı bulgulara bakıldığında, kadınların en çok tercih ettiği renklerin kırmızı ve pembe olduğu, erkek karakterlerin kıyafetlerinde tercih ettikleri baskın rengin ise mavi olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada kadın karakterlerin kıyafet tercihlerinde elbise, etek ve pantolonun dağılımına bakıldığında elbisenin (%49) en fazla tercih edilen kıyafet olduğu görülmüştür. Pantolon ise an az tercih edilen kıyafet olmuştur. Güder Yağan ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışmada ise kadın çizgi film karakterlerinin kıyafetlerinde pembenin en çok tercih edilen renk olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya konu olması bakımından kıyafetler iki açıdan önemsenmiştir. İlki kıyafetlerin literatürde yapılan araştırmalara paralel şekilde toplumsal cinsiyet tartışmalarının sembolik göstergeleriyle örülmüş bir alanını oluşturmasıdır. Kıyafetleri önemli kılan bir diğer unsur ise toplumu kuşatan endüstriyel bir alanın varlığıdır. Endüstri toplumsal anlamların göstergelerini pazarlamakta ve toplumsal cinsiyetin yeniden üretimine katkı sunmaktadır. Endüstri, cinsel kimlikler üzerinden her türlü ürünü pazarlamakta ve tüketicilerin toplumsal cinsiyetle ilişkili tutumlarını alışkanlığa dönüştürmektedir.

Bu çalışmada toplumsal cinsiyet tartışmalarının çocuk kıyafetleriyle ilişkili anlamları analiz edilmiştir. Çalışmanın kurucu varsayımı çocukların kıyafetlerinde kullanılan her türlü görsel, figür, şekil ve renk unsurlarının cinsiyete göre farklılaştığı iddiasıdır. Bir bütün olarak düşünüldüğünde hayvan görselleri, güç ifade eden figürler (silah, kılıç vb.), araba resimleri ve bunlara benzer semboller erkek bebeklere / çocuklara atfedilirken; çiçek, nakış, firfir, fiyonk figürler ise kız bebeklere / çocuklara atfedilmektedir. Çalışmanın temel varsayımı ebeveynlerin hayat hikayeleriyle bütünleşmiş toplumsal cinsiyetle ilişkili tutumların, çocukları üzerinden deneyimlendiği gerçekliğidir. Ebeveynler, kıyafet tercihlerinde çocuklara serbest bir alan sunmaktan ziyade kalıplaşmış ve inşa edilmiş toplumsal kabullerle hareket etmektedirler. Burada ebeveynlerin kıyafetleri renklerine, figürlerine, şekillerine göre cinsiyetlendirilmesi söz konusudur. Çalışmanın üç farklı sorunsalı bulunmaktadır. Bunlardan ilki ailelerin toplumsal cinsiyet tartışmalarında kendilerini konumlandıkları yerdir. Ailelerin süreci nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerinin nerede durduğu ise diğer iki problemdir. Çalışma alanda yapılan öncü çalışma olması bakımından önemlidir. Çalışmanın nihai hedefinde çocuk kıyafetleri üzerinden toplumsal cinsiyetle ilişkili tutumların nasıl üretildiği ve toplumsal aktörler tarafından nasıl anlamlandırıldığı yer almıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın deseni ve Çalışma grubu

Bu çalışma nitel araştırma tasarımı olarak gerçekleştirilmiştir. Tasarımın ilk aşamasında kıyafet görselleri seçilmiştir. İlk olarak Ocak (2019) ayı içerisinde üç farklı alışveriş sitesinde en çok tıklanan kıyafetler içerisinde 120 adet kıyafet görseli seçilmiştir. Sonraki adımda bu kıyafet görselleri içerisinde 40 görsel seçilmiştir. Görseller seçilirken tüketici yorumları dikkate alınmıştır. Yorumlara bakılırken toplumsal cinsiyetle tartışmalarıyla ilişkili kodlara odaklanılmıştır. Burada literatüre de paralel şekilde renkler, baskıda kullanılan figürler, kıyafet kesimleri ve kıyafetlerde kullanılan materyaller gibi birçok unsur, görsellerin seçilmesinde kullanılan çerçeveyi oluşturmuştur. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeciler kartopu örnekleme ile araştırmanın

amacına uygun bir şekilde seçilmiştir. Örneklemde katılımcıların evli ve en az bir bebekleri (kadın veya erkek) olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın örnekleminde 4 evli çift ve 6 bireysel görüşmeci yer almıştır. Bireysel katılımcılarla yapılan görüşmeler Mart (2019) ayı içerisinde kendi istekleri doğrultusunda evlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, önce görsellerin tek tek (40 adet) gösterilmesi ve sonrasında görseller üzerinden sorular sorulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Evli çiftlerle yapılan görüşmelerde katılımcılara verilen görseller üzerine evlerinde en az birkaç gün birlikte çalışmaları istenmiştir. Arkasında görüşme talep edilmiş ve görseller üzerinden evlerinde Nisan (2019) içerisinde ebeveynlerin her ikisiyle aynı anda derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma, ebeveynlerin kıyafet tercihleriyle toplumsal cinsiyete dayalı değer yargılarını ilişkilendirmek kaygısıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın temel problemi ise ebeveynlerin “*gündelik hayatlarını kıyafetler üzerinden nasıl deneyimledikleri*” nin deşifre edilmesidir. Bu deşifre, kıyafetlerde kullanılan sembol, şekil ve formların anlamlandırılmasını, kıyafetlerin hangi kaygılarla kullanıldığının betimlenmesini ve tüketicilerin kıyafetlere anlam / değer yüklemelerini içermektedir. Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerde, görsellere eşlik eden sorular şu şekilde sıralanmıştır. “*Resimde ilk dikkatinizi çeken detay nedir?*”, “*kıyafetin cinsiyeti nedir?*”, “*cinsiyetlendirmeyi neye göre yaptınız?*”, “*cinsiyetlendirme algınızı belirleyen diğer özellikleri anlatabilir misiniz?*” ve “*sizce kıyafetlerde cinsiyet ayrımcılığı yapılıyorsa nasıl yapılıyor?*”

### Güvenvericilik

Çalışmada güvenvericiliğin sağlanabilmesi için veri edinme yöntemi üçgenlemesi yapılmıştır. Derinlemesine görüşme verileri araştırmacının gözlemleri ve literatür ile desteklenmiştir. Araştırmacının konumu görselleri internet üzerinden seçilmesi ve sınırlandırılması sürecinde ön plana çıkmıştır. Böylelikle araştırmacının kullandığı veri toplama araçları, incelediği olgunun toplumsal anlamını çözmeyi hedeflerken elde ettiği veriler üzerinde de araştırmacının kendi algısını da gösterme kaygısı taşınmıştır. Konuyla ilgili profesyonel bir terzi ve çocuk gelişimi bölümünde görevli bir akademisyen ile görüşme yapılması da araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için veri kaynağı üçgenlemesi yapılmıştır. İki farklı uzmana 40 görsel gösterilmiş ve onların kıyafetlerde kullanılan cinsiyetçi tutumlara dair görüşleri, katılımcıların verileriyle ilişkilendirilerek yeniden kodlanmıştır. Bu kodlamayla bir taraftan endüstriyel üretimin müşterilerine attığı seçme davranışının meşrulaştırılma biçimlerine odaklanılmış, diğer tarafta ise ailelerin toplumsal cinsiyet karşısında nasıl baskılandığının betimlenmesi yapılmıştır. Çalışma için 12.02.2019 tarihinde Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuş ve 27.02.2019 tarihinde (2019/04) araştırmanın uygulanabilirliğine dair olumlu karar alınmıştır.

### Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmaya bireysel olarak dahil olan katılımcılar, ‘K’ ile çift katılımcılar ise ‘A’ harfi ile kodlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki şekildedir.

**Tablo 1.** Örneklem demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Meslek
K1	Erkek	40	Evli	Akademisyen
K2	Erkek	33	Evli	Gençlik Lideri
K3	Kadın	33	Evli	Ev Hanımı
K4	Kadın	40	Evli	Ev Hanımı
K5	Kadın	35	Evli	Ev Hanımı
K6	Kadın	33	Evli	İlahiyatçı
A1	Kadın ve Erkek	K:37 E:38	Aile	K: Kişisel gelişimci E: Akademisyen
A2	Kadın ve Erkek	K:35 E:36	Aile	K:Akademisyen E:Mühendis
A3	Kadın ve Erkek	K:38 E:40	Aile	K:Esnaf E:Mağaza Sorumlusu
A4	Kadın ve Erkek	K:38 E:42	Aile	K:Akademisyen E:Akademisyen

## Kıyafetlerde odakların görünüşleri

Kıyafetlerde dikkat çeken detayların sıklık dağılımları Tablo 2’de aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

**Tablo 2.** Dikkat çeken detay sıklık dağılımı

Seçenekler	F	M	Seçenekler	F	M
Renk	61	40	Tasarım	17	10
Figür	86	69	Kumaş	12	4
Desen	53	37	Etiket/Barkot/Marka	1	18
Kesim	7	3	Aksesuarlar	23	13
Şekil	10	4	Kıyafet Türü	17	11
Şapka	11	10	Kullanılan Nesnelere	23	12

Katılımcıların kıyafetlerin cinsiyetini belirlerken dikkat çeken detaylar 12 farklı biçimde gruplandırılmıştır. “Figür” kategorisinde yazı ve sayılar ile özel olarak belirtilen hayvan isimleri - panda, ayı gibi- yer almaktadır. “Desen” kategorisinde özel olarak dikkat çekilen çizgiler, üçgen desenleri, çiçek desenleri ve nakış desenleri içermektedir. “Şekil” kategorisinde, kulak detayları, kıyafetin uzunluğu, kloş şeklinde olması ve kıyafetin zıbyn özelliğinde olması ile birleştirilerek kodlanmıştır. “Tasarım” kategorisi, tarz, yaka şekli, set halinde olan kıyafetler, takım ve forma özelliği taşıyan kıyafetler ile sade kıyafetleri de kapsamaktadır. “Kumaş” kategorisi özel olarak kumaş ismi belirten katılımcıların ifadelerini -pelüş gibi- içermektedir. “Aksesuarlar” kategorisi salopet, askı, kravat, arma ve papyon diyen katılımcıların cevapların ifadelerinden oluşturmaktadır. “Kıyafetin Türü” kategorisi; yelek, hırka, ceket, pantolon, elbise ve etek ifadelerini kapsamaktadır. “Kullanılan Nesnelere” kategorisi kıyafetlerde bulunan küçük nesnelere dikkat çeken ebeveynlerin ifadelerini kapsamaktadır. Bunlar; kurdele, dantel, fırır, ponpon, kuşak, fermuar ve çit çit gibi içeriklere sahiptirler.

**Tablo 3.** Cinsiyetlendirme kaynağı sıklık dağılımı

Seçenekler	F	M	Seçenekler	F	M
Renk	128	83	Kumaş	9	4
Figür	41	35	Kıyafet Türü	16	9
Desen	53	36	Kullanılan Nesnelere	23	17
Kesim	13	4	Şekil/Tasarım	39	39

Kıyafetlerin cinsiyetlendirme kaynağının sıklık dağılımı gösteren kategoriler tablo 3’ de gösterilmiştir. Bunlar şu şekildedir; “Figür” kategorisi yazı ve özel olarak belirtilen hayvan isimlerini de kapsamaktadır. “Desen” kategorisi çiçek, nakış, kalp, benekler, çizgiler gibi özel olarak belirtilen desenleri içermektedir. “Şekil/Tasarım” kategorisi kıyafetlerin takım halinde, üniforma görünümlü, kıyafetin modeli, sade olması, ortak detaylar içermesi, yaka şekli gibi detayları belirten katılımcıların da tercihlerini kapsamaktadır. “Kıyafetin Türü” kategorisi katılımcıların belirttiği pantolon, hırka, yelek, ceket, elbise gibi seçeneklerini kapsamaktadır. “Kullanılan Nesnelere” kategorisi kıyafetin özel detaylarına dikkat çeken katılımcıların tercihlerini belirten ortak bir kategori niteliği taşımaktadır. Bu detaylar ise şunlardır; dantel, şapka, papyon, tül, fırır, sim, fiyonk ve kurdele’ dir. Görsel 1’ yer alan kıyafetlerin ortak özelliği, hepsine katılımcılar tarafından belli bir cinsiyet atfedilmesidir Görsel 1’ deki kıyafetler tamamen erkek çocuğa , Görsel 2’ deki kıyafetler kız çocuğuna atıfla katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir.

**Görsel 1.** Katılımcıların Tamamının Kıyafetin Cinsiyetini “Erkek” Olarak Değerlendirdiği Görseller



**Görsel 2. Katılımcıların tamamının kıyafetin cinsiyetini “kadın” olarak değerlendirdiği görseller**



Katılımcıların tamamının her iki cinsiyete attikleri kıyafet olmamıştır. Bu durum, insanların cinsiyet kategorileriyle düşündüğünü göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca bilinçli ya da bilinçsiz şekilde gündelik hayatın birçok alanında şeylere cinsiyetlendirme yapıldığı gerçeğini bu duruma eklemek mümkündür. Böylece katılımcıların kıyafetlere yükledikleri özel anlamların deneyimlerle doğrudan bağlantısı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır

**BULGULAR**

Çalışmanın bu bölümünde verilerde elde edilen bulguların dikkat çeken yönlerine odaklanılmıştır.



**Fotoğraf 1: Taraftarlık İmgesi**

Fotoğraf 1’de katılımcıların yükledikleri anlam taraftarlık olgusu üzerine olmuştur. Alanda yapılan birçok çalışma taraftarlık kimliğinin erkeklerle ilişkilendirildiği ve kadınların taraftar olma konusunda erkeklere göre daha düşük istekte oldukları görülmektedir (Talimciler, 2010; Talimciler, 2017; Bora, 2007; Miller, 1989; Sandoval-Garcia, 2005; Şen, 2013). Katılımcıların *Taraftarlık* kimliğini renklerle ilişkilendirilerek kıyafete *verdikleri ilk tepki* bir erkek kıyafeti olarak tanımlamak olmuştur. Görselde yer alan sayılar, renkler ve kıyafet şekli de *erkeklik* atfını besleyen kaynaklar olmuştur. Ayrıca görselde ait katılımcıların ifadelerinde hayvan figürlerinin erkek çocuğu için daha uygun olduğu görüşü karşımıza çıkmaktadır. Fotoğraf 1 için cinsiyetlendirmeyi kadın olarak ifade eden katılımcılar, bu durumu renk ve şekiller ile ilişkili bir biçimde ifade etmişlerdir.



**Fotoğraf 2: Mavili Takım Pijama**

Fotoğraf 2’yi kız çocuğu olarak düşünen katılımcılar kıyafet üzerindeki çiçek detayına dikkat çekmişlerdir. Kıyafette çiçek detayının kullanılması durumundan dolayı rengin mavi olmasının önemli olmadığını vurgulayan bazı ebeveynler olmuştur. Fotoğraf 2’deki kıyafetin üzerinde bulunan ayı figüründen yola çıkarak cinsiyet tahmininde bulunan katılımcılar, bu kıyafeti hem erkek hem de kız



çocuklarının giyebileceği kıyafet olabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlam üzerinden düşünüldüğünde kıyafetlerin üzerinde kullanılan nesnelerin toplumsal cinsiyet algısının şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir.



Fotoğraf 3'te katılımcılar renklere göre cinsiyetlendirme yapmışlardır. Katılımcıların çoğunluğunda gri renginin her iki cinsiyet için kullanılabilir ortak bir renk olduğu algısı hakimdir. Bundan dolayı katılımcılar bu rengin iki cinsiyet içinde kullanılabilirliğini söyleyerek kıyafete erkek ve kız çocuğu cinsiyeti atfetmemişlerdir. Kıyafete sadece kadın cinsiyetini atfedenler ise kıyafet üzerindeki kalp figürünü göz önüne alarak böyle bir tercih yaptıklarını ifade etmişlerdir. Böylece toplumsal cinsiyet tartışmalarında karşımıza çıkan erkeğin rasyonel düşünmeyle kadının ise duygusallıkla ilişkilendirilmesi tartışmalarının kıyafetler üzerinden farklı bir boyutunun devam ettiği görülmektedir (Acker, 1990; Acker, 2006; Adak, 2018; Bora ve Günal, 2016; Ellemers, 2014; Kandiyoti, 2019; Mavin& Williams, 2013)



Katılımcıların bazı kıyafetlerdeki nesnelerin birbiri arasındaki ilişkilerden yola çıkarak kıyafetlere cinsiyet atfettikleri görülmüştür. Örneğin fotoğraf 4'de yer alan kıyafete kız çocuğu kıyafeti cinsiyetlendirilmesini yapan katılımcılardan birisi bunun nedenini "*pandanın dil renginin pembe olması*" üzerinden açıklamıştır. Katılımcı görüşünden yola çıkarak renklerle ilişkilendirilen bir toplumsal cinsiyet etiketlemesinin burada da kendisini gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde üzerinde baykuş görseli olan fotoğraf 5'te kıyafete pembe renginin kullanılması, katılımcıların cinsiyetlendirme yaparken kız çocuğu kategorisini tercih etmelerine neden olmuştur.



Fotoğraf 6’ daki kıyafetin “*takım*” görünümünden dolayı *katılımcıların tamamı tarafından* cinsiyetinin erkek çocuğu olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca takım olan kıyafetler dışında papyon kullanılan kıyafetler bazı katılımcılar tarafından erkek cinsiyeti ile ilişkilendirilmiştir. Öte yandan katılımcılar koyu renk, papyon kullanımı, kıyafetin deseni ve şapkaya Yaptıkları vurgularla kıyafetin erkek çocuklarına ait olduklarını ifade etmişlerdir.



**Fotoğraf 7.** Mavili Pijama

Fotoğraf 7’de katılımcıların çoğunluğu cinsiyetlendirme tercihlerinde erkek kategorisini kullanmışlardır. Cinsiyetlendirme yapılırken kıyafet renginde yer alan mavi kullanılmıştır. Kıyafette ayı figürünün kullanılması katılımcıların cinsiyetlendirmeyi yaparken vurguladıkları bir başka nokta olmuştur. Katılımcıların hayvan figürlerini sıklıkla erkek cinsiyetiyle ilişkilendirdikleri görülürken, ayı figürünü ise özellikle erkeğe atfetmişlerdir. Ayı ve erkek ikilisinin biraraya getirilmesi, “*kabalık*” söyleminin içerdiği bir ilişkisellik olarak ortaya çıkmıştır (Connell, 2019). İngilizce sözlükte “ayı”(bear) kelimesinin argosu olarak da “*kaba adam*”ın verildiği görülürken, Türkiye’de yaygın bir söylem olarak ise argoda böyle bir ilişkiselliğin kullanıldığını söylemek mümkündür.



**Fotoğraf 8.** Dantel Takım

Fotoğraf 8’de katılımcıların tamamı kıyafete kız çocuğuna atf yaparak betimlemişlerdir. Katılımcıların görseldeki kıyafette yer alan *dantel*, *pile*, *çiçek* ve *kurdelayı* kadınlarla ilişkilendirerek kodladıkları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların zihinlerinde ve deneyimlerinde hakim olan temel yargının erkek kıyafetleri üzerinde dantel, kurdele, çiçek gibi detayların bulunamayacağı kabulü vardır. Kuşkusuz literatürde yer alan çalışmalarda toplumda kadın deyince süs, güzellik, kibarlık ve estetik kavramlarının akla geliyor olması, verilerde ortaya çıkan bu sonuçla da doğrudan ilişkili görülmektedir (Ecevit ve Elçik, 2013, Bilgin, 2016; Özgen, 2017).



**Fotoğraf 9. Mor Elbise**

Fotoğraf 9’da katılımcıların tamamı kıyafetin cinsiyetini kadın olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, elbise olmasından dolayı erkek çocuklarına giydirilemeyeceğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan elde edilen verilere bakıldığında, mor renk dışında elbise de çiçek ve sim’ in olması, karpuz kol olması, elbisenin eteğinde fır fırın yer alması, kadın cinsiyet atfının yapılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.



**Fotoğraf 10. Yazılı Gri Zıbın**

Fotoğraf 10’ daki kıyafette bulunan yazılar ve figürler cinsiyeti belirlemelerinde etkili olmuştur. Kıyafet üzerinde “yakışıklı”(Awesome) kelimesini gören aile ise cinsiyetlendirmeyi erkek olarak belirlemiştir. Ayrıca görselin karmaşık olması, İngilizce kelimelerin varlığı ve rengin cinsiyetlere atfedilebilecek bir renk olmaması gibi nedenlerden dolayı kıyafeti her iki cinsiyetin de kullanabileceğini ifade eden katılımcılar da olmuştur.



**Fotoğraf 11. Panda Aşkı**

Fotoğraf 11’de katılımcıların çoğunluğu kıyafeti kız çocuğuna ait olarak değerlendirirken iki katılımcı renginden dolayı erkek çocuğunun da giyebileceği bir kıyafet olarak değerlendirmiştir. Kıyafette bulunan “love” yazısından ve pandanın kirpikli olmasından dolayı kıyafeti kadın olarak değerlendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu bağlamda aşk gibi duygu yüklü ifadeler kadınlara atfedilmesi toplumsal cinsiyet bağlamında dikkat çekici olmuştur (Greenbaum, 1990; Harraway, 2006; Kimmel, 2013). Fiziksel özellikler dikkate alındığında kirpik kadına yüklenen bir özelliği içermesi bakımından (Çimen, 2011; Sarbay, 2015) da dikkat çeken bir başka detay olmuştur.



Fotoğraf 12’de kıyafet üzerinde cinsiyete dair değerlendirme yapan katılımcılar kıyafeti kız çocuğuna ait olarak tanımlamışlardır. Bunun en önemli nedeni görselde yer alan kıyafetin elbise olmasıdır. Kıyafetteki çiçek detayları kıyafetin cinsiyetini belirleyen diğer bir başka etken olmuştur. Kıyafeti erkek çocuğuna ait olarak tanımlayan katılımcı olmamıştır. Elbisenin kadına ait bir kıyafet olması görüşlerin belirlenmesinde katılımcıların tercihlerini belirlemiştir. Pembe rengine sahip kıyafetlere yüklenen anlamın ise kadın kıyafeti yargısı taşıması önemli bir noktadır.



Fotoğraf 13’ de katılımcıların değerlendirmeleri incelendiğinde tamamı bu kıyafeti kız çocuğuna ait olarak tanımlamışlardır. Kıyafetin elbise gibi olması ve alt kısmının etek gibi olması katılımcıların bu sınıflamayı yapmalarını etkilemiştir. Kıyafetteki fiyonk detayı da katılımcıların kıyafeti cinsiyetlendirirken dikkat dikkatini bir diğer nokta olmuştur.

### **Bir Güvenilirlik ve Tutarlılık Çalışması**

Bilimsel araştırmalarda evrene ulaşmak oldukça zor olduğu için örneklemin belirlenmesi araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği noktasında oldukça önemlidir (Mertes, 2004). Nitel araştırmalarda örneklemin niceliğinden çok araştırma konusuna uygun bir şekilde belirlenen katılımcıların ya da dokümanların tercih edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada tutarlılığın ve güvenilirliğin artırılması için iki uzmanla derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş, böylece verilerin güvenilirliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 2014). Terzi ile yapılan mülakat Safranbolu’da Nisan (2019) ayı içerisinde kendi mekânında gerçekleştirilmiş ve toplam iki saatlik bir görüşme kaydı oluşmuştur. Çocuk gelişimi uzmanı akademisyen ile üniversite ofisinde Nisan (2019) ayı içerisinde görüşülmüştür.

### **Terzi’nin Gözüyle Görseller-Toplumsal Cinsiyet**

19 yıllık tecrübeye sahip Terzi A., sıcak renklerin (kırmızı, sarı, pembe, turuncu gibi renkler) kadınlara ve soğuk renklerin (mavi, lacivert, siyah, gri gibi renkler) erkeklere atfedildiğini ifade etmekle birlikte günümüzde bu algının kırıldığını dile getirmiştir. Terzi A. ayrıca kültürlerarası etkileşim sonucunda toplumların cinsiyet algısında da köklü değişiklikler olduğunu ifade etmiştir. Kıyafet seçiminde toplumsal cinsiyet tutumlarına değinen Terzi A., bu durumun çocukluktan itibaren bireylere aşılandığını ve oldukça geleneksel değer yargılarına sahip olduğuna vurgu yapmıştır.

Katılımcı A., toplumun geleneksel kodlarına atıf yaparken Terzi A.’nın kullanmış olduğu “*erkek adam ağlamaz*” benzeri söylemlerin kıyafet tercihlerinde de belirgin bir etki yarattığına dikkat çekmiştir. Katılımcı A., toplumsal cinsiyetin bir diğer görünümü olarak çocuk yaşta, *erkekler duygularını bastırarak hareket ederken*, kız çocukları ise daha *civil civil ve duygularını açıkça ifade eden bir yapıya sahiptir* şeklinde varolan toplumsal kabulün altını çizmiştir. Bu durumun çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen bir süreç olduğunu belirten Terzi A., bireylerin gündelik hayatlarının her alanında toplumsal yargılardan etkilendiklerini ifade etmiştir. Kadına yüklenen sorumlulukların aslında kadının anne olması ile ilişkili olduğunu ve kadınların bazı sorumluluklarından ötürü evde vakit geçirmeleriyle birlikte *kadına yüklenen davranış biçimlerinin oluştuğunu* söyleyen Terzi A., kıyafet tercihlerinin aslında toplumsal alanda yaygın olan bu geniş toplumsal cinsiyet ağıyla doğrudan ilişkili olduğuna vurgu yapmıştır.

Terzi A. ile yapılan görüşme de diğer katılımcılara yöneltilen aynı soru formu kullanılmış ve daha önce seçilmiş olan 40 kıyafet görseli tek tek gösterilerek kıyafet ve cinsiyet betimlemesi yapması istenilmiştir. Kıyafetlerle ilişkili tercihler konusunda Terzi A.’nın dikkat çektiği ilk nokta ailelerin kıyafetler üzerinde şekil ve motifleri oldukça önemsedikleri üzerine olmuştur. Özellikle kadın ve erkek bedenlerine uygun olan kıyafetlerle ilgili genel toplumsal kabulün, ailelerin seçiminde oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Kuşkusuz Terzi A.’nın bu vurgusu, görsellerde yer alan kıyafetlere niçin kadın ve erkek atfı yapıldığının bir yönünü açıklamaktadır. Görsellerin değerlendirilmesi sırasında Terzi A.’nın bir diğer kabulün de erkek kıyafetlerinde düz kesimlerin varlığıyla, kız kıyafetlerinde ise *kavisli kesimler, ince beli yansıtacak kıyafetler* olduğudur. Terzi A.’nın kıyafetlerle ilgili tercihlerin nasıl şekillendiğine dair yaptığı bu atıf, tüketim endüstrisinin sürecin destekleyici bir aktörü olduğuna gönderme yapmaktadır. Nitekim bu bağlam literatürde renklerin kıyafetlerde kullanılmasının yağın bir Amerikan kültürü etkisi olduğuna yapılan göndermelerle ilişkilidir. Nitekim bu konuyla ilişkili dikkat çeken Picariello ve arkadaşlarının (1990) yaptıkları araştırma Amerikan kültürü içerisinde “*pembenin kızlar, mavinin erkekler için olduğu*” vurgusunun yaygın bir toplumsal kabul olduğuna atıf yapılmıştır. Amerikan eğilimlerin, tüketim kültürünün önemli bir uzantısı olduğu düşünüldüğünde kıyafetlerle ilişkili yaygın kullanım tarzlarının da bu gerçekliğe paralel ilerlediği görülmektedir.

Kıyafet görsellerinin incelenmesi sırasında Terzi A.’nın dikkat çektiği bir başka nokta toplumsal cinsiyetin gündelik hayatta bireylerden bağımsız nasıl inşa edildiğini göstermesi bakımından önemli kabul edilmiştir. Terzi A., “aslında iki cinsiyette de *küçük yaşta oluşan vücut şekli olmamasına rağmen*, kadınlara dönük toplumsal tutumlardan dolayı kız çocuklarının *küçük yaşlarından itibaren kıyafetleinde bel kavisleri* bulunduğu dikkat çekmiştir. Öte yandan Terzi A., kıyafet seçiminde ailenin etkisini açıklarken *ebeveynler kendilerinin giyemediği yahut elde edemediği şekil ve motifleri kendi çocuklarında istediklerini* ifadelerini kullanmıştır. Terzi A., yaptığı betimlemeyi güçlendirmek için kendi müşterileri üzerinden örneklendirme yapmıştır. Ebeveynler, kendi seçtikleri şekil ve motifleri çocuklarının fikrini almadan istedikleri renk ve modelde çocuklarına diktirmektedir. Bu durumu Terzi A., “*çocukken yahut gençken istediğini yapamamış ebeveynler, bunu kendi çocukları üzerinde denemektedirler*” söylemiyle toplumsal bir zemine dayandırmaktadır.

### **Çocuk Gelişimci Akademisyen Gözüyle Görseller-Toplumsal Cinsiyet**

Çalışmaya katılım sağlayan bir diğer uzman çocuk gelişimci akademisyen Ş.’dir. Akademisyen Ş., 40 adet kıyafet görseline baktığında sadece kadına atfedilebilecek kıyafetler ile –elbise, fırfır gibi özelliklerinden dolayı- sadece erkeğe ait algılanan kıyafetler –maç, takım gibi özelliklerinden dolayı- dışında kıyafetlerin çoğunluğunu her iki cinsiyetin de giyebileceği türde olduğunu ifade etmiştir. Bu kategorilendirmenin arkasında Akademisyen Ş.’nin “*renk, karakter ve motiflerin kıyafetler üzerinde bir ayrım oluşturmadığına*” duyduğu inancın olduğu görülmüştür.

Akademisyen Ş., görselleri değerlendirirken toplumsal cinsiyetin kıyafetlerdeki uzantıları olarak kız çocuklarda daha feminen, pembe, çiçekli ve gösterişli özellikler taşımasının görülmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Erkeklerde ise *mavi, yeşil, sarı gibi renklerin tüm tonlarının kıyafetlerin bir yerinde kullanılması, zekâ ile ilintili nesnelere kıyafetlerde yer alması* gibi seçenekler dikkat çekmektedir. Kuşkusuz Akademisyen Ş.’nin toplumsal cinsiyet tartışmalarında kıyafetler üzerinden yaptığı temel vurgulardan birisi erkeklerin tercih hakkının daha fazla olduğu söylemidir. Örneğin uzay, robot

mesleki şeylerin erkek kıyafetlerinde sıklıkla dikkat çeken bir tema olduğuna vurgu yapan Akademisyen Ş., kız çocuklarında ise sadece prenses motiflerinin kıyafetlerde tema olarak kullanıldığına vurgu yapmıştır.

Kıyafetlerle ilgili ebeveynlerin tutumlarını ölçmeye dönük hazırlanan bu çalışmada Akademisyen Ş.’nin sürece dahil edilmesi, çalışmada ulaşılan sonuçların geçerliliği ile ilgili güçlendirme yapmaktır. Akademisyen Ş.’nin çocuk kıyafetlerindeki renklerin toplumsal cinsiyet bağlamında aileler üzerindeki etkisini “*renklerin tüm insanlığa ait olduğunu*” ifade ederek eleştirmiştir. Ancak bunun pratikte de böyle olmamasının temel nedeninin Akademisyen Ş., toplumsal alanın çok güçlü olmasına yaptığı vurgudur. Akademisyen Ş., ebeveynlerin bu ayrımı yaptığını ve kız çocuklarına pembe, erkek çocuklarına ise mavi rengini atfettiklerini vurgulamıştır. Kıyafetler üzerinden yapılan bu ayrımın özellikle okul öncesi dönemde etkili olduğunu söyleyen Akademisyen Ş., aslında böyle keskin ayrımlara gidilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Akademisyen Ş., toplumsal cinsiyet tartışmalarının dışına çıkarak idealize ettiği bir gündelik alanı betimlemektedir. Bu betimlemede “*çocuklara kıyafet tercihleri konusunda keskin bir baskı uygulamanın doğru olmadığı*” ve “*çocukların kendi seçimini kendilerinin yapabileceği*” vurgusu yer almaktadır.

Akademisyen Ş., toplumsal cinsiyetle ilgili tutumların yeniden üretiminde ve güncel tutulmasında ailenin merkezde yer aldığına vurgu yapması, bu çalışmada niçin evli ebeveynleri seçildiği ve aileye odaklanıldığını ortaya koymaktadır. Ailelerin çocuk yetiştirirken takındıkları tavırlarda belirgin bir şekilde kız-erkek ayrımı yapıldığına dikkat çeken Akademisyen Ş., erkek çocuklarına “*paşam, aslanım, şehzadem*” diye hitap eden ebeveynlerin kız çocuklarına prensesim diye seslendiklerini ifade etmiştir. Böylece aslında ergenliğe gelindiğinde ailelerin kız çocuklarına daha kısıtlayıcı bir yaşam sunduğu görülürken, erkek çocukları içinse daha serbest bir gündelik hayatın oluştuğuna dikkat çektiği görülmüştür.

## SONUÇ

İnsan sosyal çevrenin, etkileşimlerin ve ilişkilerin inşa ettiği dünyanın içerisinde yaşar. Sosyalleşme adı verilen süreçte doğmayı, tanınmayı ve yaşamayı öğrenir. Sosyalleşmede ailenin rolü, bu çalışmanın niçin çocuk kıyafetleri üzerinden yapıldığını da temellendirir. Ebeveynlerin sahip olduğu yargılar, çocukların gelişiminde ve geleceğinde önemli rol oynamaktadır. Cinsiyetle ilişkili toplumsal sınırlar ve çerçeveler sosyalleşmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet, bu çerçevelerin tartışıldığı bir kavramsallaştırma değildir. Aile, toplumsal cinsiyet rollerinin üretildiği bir yerdir. Toplumsal cinsiyet gündelik hayatta ebeveynlerin deneyimledikleri ve aynı zamanda çocuklarına yansıttıkları bir gerçekliktir.

Bu çalışma, toplumsal cinsiyet tartışmalarına farklı bir perspektif kazandırma kaygısından beslenmiştir. Çalışma çocuk kıyafetlerinde toplumsal cinsiyetle ilişkili temaların işaretlenmesi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın temel problemi, “toplumsal cinsiyetin üretilmesinde kıyafetler nasıl bir etkileşim alanıdır” sorusu olmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak derinlemesine görüşme tercih edilmiştir ve on katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya 4 aile birlikte, altı kişi ise (2 erkek – 4 kadın) ayrı ayrı katıldı. Her katılımcıya bir alışveriş sitesi üzerinden alınan çocuk kıyafetleri bulunan 40 adet görsel verildi. Katılımcılara bu görseller üzerinden yanıtlaması gereken dört soru soruldu. Sorular kıyafetlerin cinsiyeti olup olmadığının katılımcılar gözünden tespit edilmesi gayesini güttü. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışması iki uzmanla yapılan mülakat ile sağlandı. Katılımcılarla sürecin yönetilmesi ve sürdürülmesi iki varsayımdan hareketle gerçekleştirildi. İlk varsayım görsellerde yer alan kıyafetlerdeki her türlü figür, şekil, desen ve rengin cinsiyete göre farklılaşmasıdır. Bu varsayımın temelleri, hayvan görselleri, güç ifade eden figürler (silah, kılıç vb.), araba resimleri ve bunlara benzer sembollerin erkeğe; çiçek, nakış, firfir, fiyonk figürlerin ise kadına atfedildiği bir gündelik alana dayanmaktadır. Çalışmanın diğer varsayımı ise toplumsal cinsiyetle ilişkili tutumların ebeveynlerin hayat hikayeleriyle bütünleştiği ve bunların çocuklar üzerinden deneyimlediği düşüncesidir. Bu varsayımın arkasında ise ebeveynlerin kıyafet tercihlerinde kalıplaşmış ve inşa edilmiş toplumsal alandan hareket ettiği söylemi yer almaktadır. Kuşkusuz endüstriyel üretimin toplumsal cinsiyeti nasıl ve hangi araçlarla ürettiği bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma ailelerin toplumsal cinsiyet tartışmalarında kendilerini

konumlandıkları yeri, süreci nasıl inşa ettiklerinin anlaşılması ve deneyimlerinin nerede durduğunun betimlenmesi sorunsalı etrafında geliştirilmiştir.

Çalışmanın verilerine bakıldığında dikkat çeken ilk nokta kıyafetlerde kullanılan her türlü sembolün toplumsal cinsiyetle ilişkili keskin sınırlar oluşturduğunun tespitidir. Verilere bakıldığında toplumsal cinsiyetle ilgili ebeveyn tutumları, figür, motif, şekil, renk ve desen gibi sembollerle doğrudan ilişkilendirildi. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu hayvan figürlerini, koyu renkleri, keskin hatlara sahip kıyafetleri (cep, yaka, fermuar yeri, paça...vb), papyon, kravat gibi detayları erkekle ilişkili bulurken, firfir, fiyonk, dantel, etek, tül ve *soft/sıcak/yumuşak* renkleri ise kız çocuklarıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcıların ortak noktası, bu tutumların oluşmasında sosyal çevrenin ve kültürün baskın bir role sahip olduğu gerçekliğidir. Katılımcılar bu algının oluşmasında sosyal çevrenin etkili olduğunu ve geçmişten gelen bu algıda kültürün rolü olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışmada ortaya çıkan ortak tutumlar, kız çocuklarına gösterişli, çiçek desenli kıyafetler atfi yapılırken; erkek çocuklarına ise hayvan figürlerinin ağırlıkta ve koyu renkli kıyafetler atfi yapılmasıdır. Katılımcıların tercihlerinin gündelik hayatta deneyimledikleri cinsiyetler arası farkları yansıtması bakımından önemsenmiştir. Katılımcılar cinsiyet tercihlerinde renklerin kullanılmasını istemeden yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin bu keşfi, toplumsal cinsiyetin gücünü göstermesi bakımından önemsenmiştir. Katılımcıların bazıları cinsiyetler arası farkların doğuştan getirildiğini söylemiştir. Böylece katılımcıların gözünden gündelik hayat deneyimleri üzerinden biyolojik cinsiyetin varlığına atıf yapılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların bazıları, kıyafetlerin cinsiyet ayrımını göstermesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Kıyafetlerdeki ayrımlar, kişinin cinsel kimliğini tanıması açısından da önemli bulunmuştur. Ancak biyolojik farklılıkların keskinliği kadar, haklar konusunda cinsiyetler arasında mutlaka eşitlik olması gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Kıyafet görsellerinde toplumsal cinsiyetle ilişkilendirilen en belirgin tema “renk” olmuştur. Renk, kadın ve erkek cinsiyetlerinin birincil göstergesi olarak yaygın bir anlama sahiptir. Ebeveynlerin kadın rengi olarak pembe, erkek rengi olarak da maviye atıf yapmaları önemli bir sonuç olmuştur. Bu sonuç, literatür ile uyumlu çıkmıştır. Kuşkusuz kıyafetlerde ön plana çıkan farklı nesnelere ve detaylar renkleri tamamlayıcı göstergelerdir. Kıyafetlerdeki hayvan görselleri, kullanılan kelimeler, eşya figürleri ve benzeri semboller cinsiyetler arasındaki sınırları çizen göstergeler olmuştur. Ayrıca zeka ve akıl ile ilişkili göstergeler erkeğe özgü bulunması, duygusallığa dönük göstergelerin kadına atfedilmesi de literatürle uyumlu çıkmıştır. Böylece çalışmada kıyafetlerdeki tercihlerin, ebeveynlerin tutumlarıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar, tercihlerinin netliğine rağmen renklerin, eşyaların ve nesnelere bir cinsiyetin olmaması gerektiğini idealize ettikleri görülmüştür. Ancak pratikte baktıkları her kıyafet görseline belli bir anlam yüklemişlerdir. Çalışmada katılımcıların içinde oldukları bu durum için “escher evreni” kavramsallaştırması kullanışlı durmaktadır. Escher evreni ile toplumsal cinsiyetin çarpıştığı bağlam, cinsiyetlere yüklenen anlamların yeniden üretimidir. Yeniden üretimin farkında olmadan gerçekleşmesi ise bir paradoks olarak okunmuştur. Escher evreninin paradoks ve sonsuzluk teması içeriyor olması (Sağır ve Aktaş) bu bağlamda anlamlı bulunmuştur. Toplumsal cinsiyetle ilişkili yapılan her tartışma, farklı içeriklerde yeni paradokslar üretmektedir. Escher evreninde etrafını çevreleyen alanın farkında olsa da birey gündelik hayatın etkilerinden uzaklaşmamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların kadın-erkek eşitliği önermesi, “*erkeklerin erkek, kadınların da kadın gibi olması gerektiği*” söylemi içinde ters yüz olmaktadır. Dolayısıyla Escher evreninin paradoks ve sonsuzluk temasına tersyüz olma halini de eklemek mümkündür. Böylece Escher evreni, toplumsal cinsiyet tartışmalarında yeniden üretime yeni bir yaklaşım olarak düşünülmüştür.

Çalışmada toplumsal cinsiyetin toplumsal kaynaklarının ne olduğu tartışılmadı. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerin yeniden üretiminde hangi araçların kullanıldığı ve kapitalizmin sürecin neresinde durduğu sorusu çalışmanın kapsamı dışında tutuldu. Çalışmada günümüzde cinsiyetler arasındaki eşitsizlikler ortadan kalkıyor gibi gözükse de toplumsal anlamların farkında olmadan sürdürülmesi anlamlıdır. Toplumsal cinsiyetin görünmez eli, gündelik hayatı bireyler için bir escher evrenine dönüştürmektedir. Bu “el”in ise kültürel bir miras olarak kuşaktan kuşağa da aktarıldığı söylemek mümkün görünmektedir. Bu çalışma kullandığı yol haritası bağlamında Türkiye’de ilk olma özelliğini

taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet çalışmalarına “Escher Evreni” kavramını kullanarak yeni bir yaklaşım üretmiştir.

## KAYNAKLAR

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, and bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 5, 390-407.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes gender, class, and race in organizations. *Gender and Society*, 20 (4), 441-464.
- Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi: İş ve aile yaşamı. *Sosyoloji Dergisi*, 17,137-152.
- Adak, N. (2018). Akademide kadınlar: Yükseköğrenime giriş ve kariyerde ilerleme.” *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1, 23-38.
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Aktaş, Z. (2020). Yükseköğretimde kadın akademik yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 1(64), 269-300.
- Alexander, G. M. (2003). An evolutionary perspective of sex-typed toy preferences: Pink, blue, and the brain. *Archives of Sexual Behavior*, 32(1), 7-14.
- Arat, Y. (1989). *The patriarchal paradox: Women politicians in Turkey, fairleigh dickinson*. New Jersey: University Press.
- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33.
- Beauvoir, D. S. (2009). *İkinci cinsiyet* (Çev. G. Acar-Savran). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Berktaş, F. (2018). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet: Bize yüklenen roller* (Çev. K. Ay). İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı.
- Bilgin, R. (2016). Geleneksel ve modern toplumda kadın bedeni ve cinselliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 219-244.
- Black, P. (2004). *The beauty industry: Gender, culture and pleasure*. London: Routledge.
- Block, J. H. (1982). Psychological development of female children and adolescents. P. W. Berman and E. R. Ramey (Ed.), *Women: A Development Perspective* in (s.107-124), Bethesda, MD: National Institutes of Mental Health.
- Bora, A. (2008). *Kadınların sınıfı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, A. & Günel, A. (2016). *90'larda Türkiye'de feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, T. (2007). Erkeklik ve futbol: Beşiklik yeme kaygısı. *Kaos GL* 32, 16-17.
- Bullough, V. L. & Bullough, B. (1993). *Cross dressing, sex, and gender*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Butler, J. (2019). *Cinsiyet belası feminizm ve kimliğin altüst edilmesi* (Çev. B. Ertür). İstanbul: Metis Yayınları.
- Cohen, P. N. (2013). Children's gender and parents' color preferences. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 393-397.
- Connell, R. W. (2019). *Erkeklikler* (Çev: N. Konukçu). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Connell, W. R. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar* (Çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cunningham, S. J., & Macrae, C. N. (2011). The colour of gender stereotyping. *British Journal of Psychology*, 102, 598-614.
- Çimen, D. (2011) *Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında televizyon reklamlarında kadın*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Radyo Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye'de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, 2(21), 41-54.
- Del Giudice, M. (2012). The 20th century reversal of pink-blue gender coding: a scientific urban legend? (Letter to the editor). *Archives of Sexual Behavior*, 41, 1321-1323.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 12-27.



- Dumanlı, D. (2011). Reklamlarda toplumsal cinsiyet kavramı ve kadın imgesinin kullanımı; bir içerik analizi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 132-149.
- Ecevit, Y. & Elçik, G. (2013). *Toplumsal cinsiyet çalışmaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ecevit, Y. & Karkiner, N. (2011). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ellemers N. (2014). Women at work: How organizational features impact career development. *Policy Insights From Behavioral and Brain Sciences*, 1, 46-54.
- Frassanito, P. & Pettorini, B. (2008). Pink and blue: The color of gender. *Childs Nerv Syst*, 25, 881-882.
- Greenbaum, J. (1995). The head and the heart: Using cender analysis to study the social construcion of computer systems. *Computers And Society*, 20(2), 9-17
- Güder Yağan. S. & Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111.
- Güder, Yağan, S. & Yıldız, G.T. (2016). okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Güder Yağan, S., Ay, S., Saray, F., & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıpyargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği..” *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 5(2), 95-110.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet – 1928’den günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Hakeem, A. (2010). Deconstructinggender in trans-genderidentities. *Group Analysis*, 43(2), 141-154.
- Hanks, M. E. W. (2020). *Tarihte toplumsal cinsiyet* (Çev. M. Çıyan Şenerdi). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Harraway D. (2006). *Siborg manifestosu* (Çev. O. Akinhay). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Jadvar, V., Hines, M., & Golombok, S. (2010). Infants’ preferences for tys, colors, and shapes: sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 1261-1273.
- Kandiyoti, D. (2019). *Cariyeler bacılar yurttaşlar* (Çev: Ş. Tekeli ve diğerleri). İstanbul: Metis Yayınları.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye’de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 231-260.
- Katz, P. A. (1986). Gender identity: Development and consequences. R. D. Ashmore ve F. K. D. Boca (Ed.), *The Social Psychology of Female-Male Relations: A Critical Analysis of Central Concepts içinde* (ss. 21-65). London: Academic Press.
- Kaynak, D., & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikaye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 21 (72), 67-85.
- Keskin, F., & Ulsan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 47-68.
- Kılıç, L. K., & Eyüp B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 2(3), 129-148.
- Kimmel, M. S. (2013). Homofobi olaraak erkeklik: Toplumsal cinsiyet kimliğinin inşasında korku, utanç ve sessizlik. (Çev: M. Bozok). *Fe Dergi*, 2, 92-107.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme hükmetmek: Bourdieu sosyolojisinde toplum ve bilim ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.
- Köysüren, A. Ç. (2013). *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*, Ankara: Sentez Yayıncılık.
- LoBue, V., & DeLoache, J. S. (2011). Pretty in pink: The early development of gender-stereotyped colour preferences. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 656-667.
- Mavin, S., & William, J. (2013). Women’s impact on women’s careers in management: Queen bees, female misogyny, negative intra-relations and solidarity behaviours. in vinnicombe, burke, blakebeard & moore (eds). *Handbook of Research on Promoting Women’s Careers*. London: Elgar Publishing.
- Miller, C. L. (1987). Qualitative differences among gender-stereotyped toys: implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex Roles*, 16(9/10), 473-487.

- Miller, T. (1989). Sport, media and masculinity. *Sports and Leisure*. Ed. Lawrence, Geoff ve David Rowe. Australia: Harcourt Brace Jovanovich.
- Oakley, J. G. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female ceos. *Journal of Business Ethics*, 27, 321–334.
- Oakley, A. (2015). *Sex, gender and society*. Dorchester: Ashgate Publishing, Ltd.
- Özgen, İ. (2017). Tüketim kültürü ve medyada güzellik söylemi: Bir alımlama çalışması. *Global Media Journal TR Edition*, 8(15), 1-28.
- Paoletti, J. B. (1987). Clothing and gender in America: Children's fashions, 1890-1920. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 13(1), 136-143.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(4), 1217-1230.
- Picariello, M. L., Greenberg, D. N. & Pillemer, D. B. (1990). Children's Sex-Related Stereotyping of Colors. *Child Development*, 61 (5): 143-1460.
- Sağır, A. & Aktaş, Z. (2019). Simulakr öznenin inşası: Belirsizliklerinden belirliliklere post-truth bir kayma." *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(19), 1-19.
- Sancar, S. (2013). *Erkeklik: İmkânsız iktidar ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sandoval-Garcia, C. (2005). Football: Forging nationhood and masculinities in costa rica. *International Review of the History of Sport*, 22, 212–30.
- Sarbay, S. Z. (2015). Çelik ile Çeliktaz'ın reklam kokan aşkı: Arçelik reklamlarında toplumsal cinsiyet rolleri. *İLEF Dergisi* 2(1), 95-114.
- Saygılıgil, F. (2020). *Toplumsal cinsiyet tartışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schwartz, F. N. (1989). management women and the new facts of life. *Women in Management Review*, 4(5), 65-77.
- Scott, J. W. (2013). *Feminist tarihin peşinde*. F. Dinçer ve Ö. Aslan (Ed.). İstanbul: bgst Yayınları.
- Sezer, M. Ö. (2018). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Kor Kitap.
- Shakin, M., Shakin, D., & Sternglanz, S. H. (1985). Infantclothing: Sexlabelingforstrangers. *Sex Roles*, 12(9-10), 955-964.
- Şen, H. (2013). Futbolun değişen yapısı üzerine sosyolojik bir analiz. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 88-106.
- Talimciler, A. (2010). *Sporun sosyolojisi sosyolojinin sporu*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Talimciler, A. (2017). Futbol taraftarlığındaki erkeklik imgesi (Bucaspor-Göztepe ve Karşıyaka taraftarlı üzerine bir inceleme). *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 27-57.
- Topuz, S. K., & Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Preferences for pink and blue: The development of color preferences as a distinct gender-typed behavior in toddlers. *Archives of sexual behavior*, 44(5), 1243-1254.
- Yılmaz, M., & Zoğal, Y. (2015). Kadının işgücüne katılımının tarihsel gelişimi ve kadın istihdamını etkileyen faktörler: Türkiye ve Avrupa örneği. *Uluslararası Ekonomi Kongresi-Ekon World 2015-Torino*.

## Extended Abstract

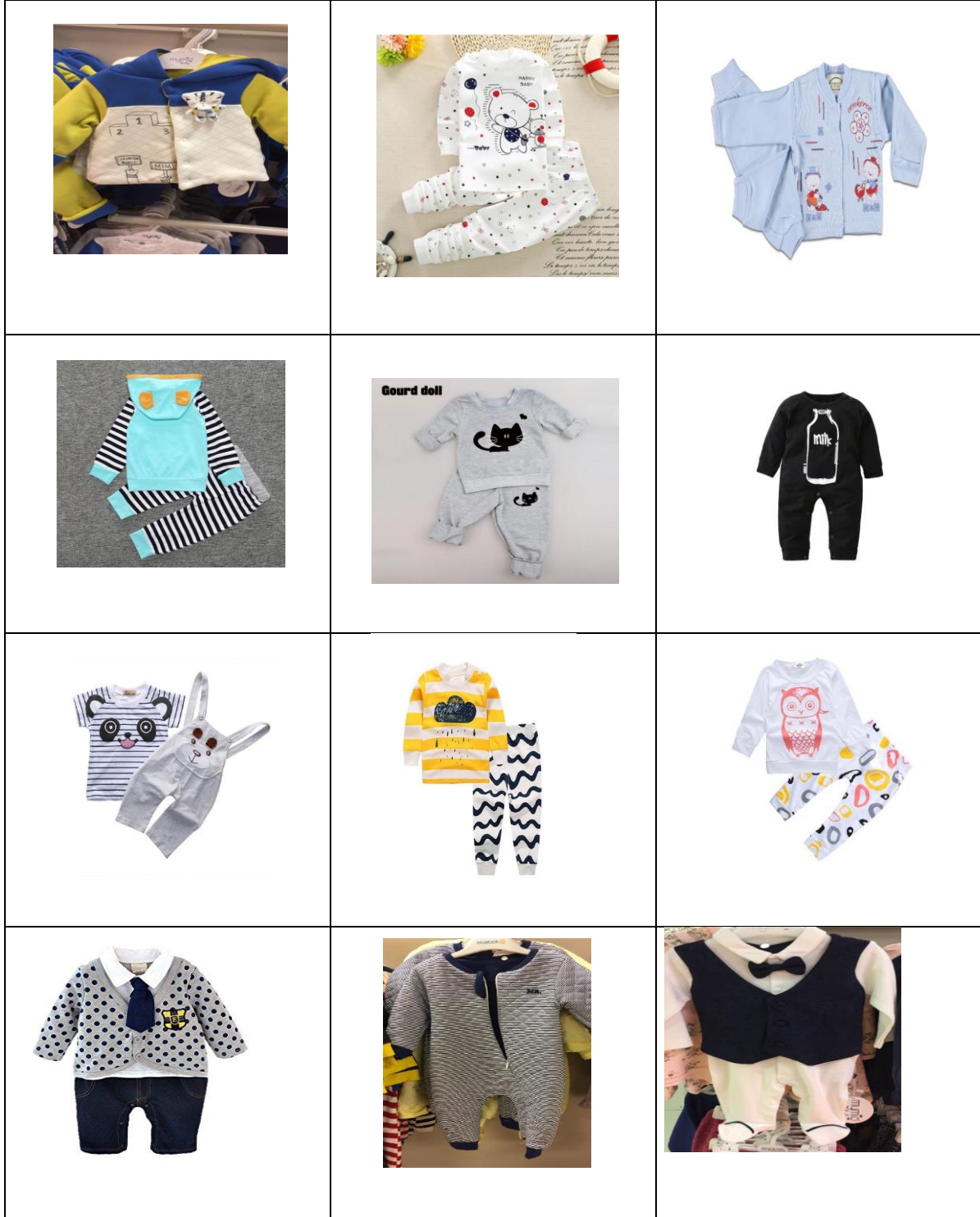
A person lives in the world built by the social environment, relationships, and interactions. She/he learns to be recognised and live in the process called socialization. The role of the family in socialization also lies behind why this study is conducted through children's clothing. Parents' judgments play a significant role in children's development. Social boundaries and frameworks related to gender are an integral part of socialization. Gender is a conceptualization in which these frameworks are discussed. A family is a place where gender roles are produced. Gender is a reality that parents experience in everyday life and at the same time reflect on their children. This study bears the concern of opening a different perspective on gender debates. The study is on emphasising gender-related themes in children clothing. The main problem of this research is where clothes stand in the production of gender. The study used the Qualitative research method. The researchers conducted in-

depth interviews with ten participants. While four families participated together, six people participated separately. Each participant was given 40 images with children clothes from an online shopping site. Participants were asked four questions based on these images. The questions aim to identify gender-specific themes in clothes. The researchers also interviewed two expert participants to support the reliability of the study. Managing and maintaining the process with the participants was based on two assumptions. The first assumption is that all kinds of figures, shapes, patterns, and colours in clothes differ according to gender. This assumption is related to a daily life composed of symbols thought to represent the sexes (for example images of animals, figures expressing power [weapon, sword, etc.], car pictures, and similar symbols being associated with males; flowers, embroidery, ruffles, and bow figures with females). Another assumption of the study is that parents experience their life stories through their children. Gender-related roles are at the centre of these life stories. Behind this assumption is the fact that there is a stereotypical social space in parents' clothing preferences. Gender reproduction is beyond the scope of research. The study aims to focus on where families position themselves in gender debates, understanding how they construct the process and describe where their experiences stand. The first point that draws attention in the study is the determination that all kinds of symbols used in clothes create sharp borders related to gender. Research data, parental attitudes regarding gender were directly associated with symbols such as figure, motif, shape, colour, and pattern. The majority of the participants found details such as animal figures, dark colours, clothes with sharp lines (pocket, collar, zipper place, trotter, etc.), bow tie, and tie related to the male gender. The majority of the participants associated ruffles, bows, lace, skirts, tulle, and soft/warm/soft colours with girls. Social environment and culture are the primary actors in the formation of these attitudes. This point is the common opinion of the participants. The first mutual attitude in the study is the reference to girls with flamboyant, floral-patterned clothes. The other is a reference to boys in dark-coloured clothes made of animal figures. Participants' preferences in this direction have been considered in terms of reflecting gender differences. Participants have stated that it is involuntary to make colour discrimination in their gender preferences. This discovery of parents demonstrates the power of constructed gender images. Some of the participants have said that the differences between the sexes are innate. Thus, the participants have referred to biological sex through their experiences. In this context, some of the participants have emphasized the need for clothing to show gender distinction. The distinction in clothing became an underlined reality in recognizing one's sexual identity. Despite the biological differences, the participants emphasized equal rights. The most prominent theme associated with gender in clothing visuals has been colour. Colour has a prevalent meaning as the primary indicator of the male and female genders. Parents' reference to pink as a female colour and blue as a male colour has been a significant result. This result is compatible with the literature. Undoubtedly, the different objects and details that come to the fore in clothes are complementary indicators of colours. Animal visuals, words, item figures, and similar symbols on clothes have been signs that draw the boundaries between genders. Also, while intelligence-related indicators were found specific to men, emotional indicators were attributed to women. Thus, any choice in clothes is related to the attitudes of the parents. Participants idealized that, despite the clarity of their preferences, colours, items, and objects should not have a gender. However, in practice, they attribute an obvious meaning to each clothing visual they look on. The concept of "Escher Universe" seems useful for this situation in which the participants are in this study. The context in which the Escher universe and gender collide is the reproduction of the meanings attributed to the sexes. The reproduction of gender is an unwitting paradox. The fact that the Escher universe contains paradox and infinity theme (Sağır ve Aktaş, 2019) was found meaningful in this context. Every discussion about gender produces a new paradox in different contexts. Although the Escher is aware of the surrounding area in her/his universe, the individual cannot get away from the effects of daily life. In this context, the participants' proposition of equality between men and women is reversed in the discourse that men should be like men and women should be like women. Here it is possible to add the inverted state to the Escher universe. The Escher universe is thus useful as a proposal for a new approach to reproduction in gender debates. What the social resources of gender are is not the subject of this study which uses the concept of the Escher universe to describe the reproduction of inequalities in gender debates. The connection between capitalism and consumption phenomena with gender is not the subject of this study. But the relevance of capitalism to the problem of how the standard usage of clothing maintains gender differences is crucial. Although it seems the inequalities between the sexes














are disappearing today, it is meaningful to continue the social meanings without realizing it. The invisible hand of social gender changes daily life into an Escher universe for the individuals. It seems possible to say that this “hand” is passed down from generation to generation as a cultural heritage. This study uses a road map that is the first of its kind in Turkey, by producing a new approach to gender studies using the concept of “Escher Universe.”

## Ekler

### Ek 1. Seçilmiş Kıyafetler





Çalışmada 40 adet görsel katılımcılara gösterilmiştir ve görselleri değerlendirmeleri istenmiştir.

## **Ek 2. Araştırma Soruları**

- 1.Görselde ilk dikkatinizi çeken detay nedir?
- 2.Kıyafetin cinsiyeti nedir?
- 3.Cinsiyetlendirmeyi neye göre yaptınız?
- 4.Kıyafetlerde cinsiyet ayrımı yapılıyor mu? Yapılıyorsa hangi şekillerde karşımıza çıkıyor?

## Etik Kurul Belgesi



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ 27.02.2019  
TOPLANTI NO : 2019/04

**Karar 4:**

12/02/2019 tarihli ve 7161 sayılı Doç.Dr. Adem SAĞIR 'ın dilekçe ve ekleri görüşüldü.  
Karabük Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç.Dr. Doç.Dr. Adem SAĞIR'ın danışmanlığında yürütölen “Erken Çocukluk Döneminde Sosyalleşmenin Boyutlarının Değerlendirilmesi ” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİ

Mehmet ÖZCAN\*

### ÖZ

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde ve tüm kademelerde eğitim göre 483 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ‘Ortaokul öğrencilerine yönelik sosyal sorumluluk ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 18 paket program ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .884, Bartlett’s testi sonucu 2029.614 ve Cronbachalpha katsayı değeri .829 bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sosyal sorumluluk ortalama puanı 3.02, ölçeğin yardımlaşma alt boyutunda ortalama puan 2.86, çevreye duyarlık alt boyutu ortalama puanı 3.00, birlikte hareket etme alt boyutu ortalama puanı 3.17 ve sosyal duyarlık alt boyutu ortalama puanı 3.15 olarak bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılıkların yardımlaşma alt boyutunda ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine, çevreye duyarlılık alt boyutunda ortaokul\_1 ve ortaokul\_2 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine, ortaokul\_1 ve ortaokul\_3 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine ve ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine, birlikte hareket etme alt boyutunda ortaokul\_1 ve ortaokul\_3 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine, ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine ve ortaokul\_2 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_2 grubu lehine, sosyal duyarlık alt boyutunda ise ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_1 grubu lehine ve ortaokul\_3 ve ortaokul\_4 grupları arasında ve ortaokul\_3 grubu lehine olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul, öğrenci, sosyal sorumluluk.

## SOCIAL RESPONSIBILITY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

### ABSTRACT

This study aims to investigate secondary school students’ social responsibility levels in terms of gender and grade variables. This study is a quantitative research designed as survey model research. The study group is 483 secondary school students of all grades. ‘Social Responsibility Scale for Secondary School Students’ was used in this study. Research data were analyzed by SPSS 18 packet program. For data analyses Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H tests were applied. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value is .884, Bartlett’s test result is 2029.614 and Cronbach alpha coefficient is .829. According to research findings secondary school students’ social responsibility levels mean score is 3.02, helpfulness sub-dimension mean score is 2.86, environmental awareness sub-dimension mean score is 3.00, cooperation sub-dimension mean score is 3.17 and social awareness sub-dimension mean score is 3.15. Secondary school students’ social responsibility levels do not differ according to the gender variable. Secondary school students’ social responsibility levels significantly differ according to grade. At helpfulness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, at environmental awareness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_2 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_3 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, at cooperation sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_3 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, at social awareness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, between grade\_3 and grade\_4 and in favour of grade\_3.

**Keywords:** Secondary school, student, social responsibility

\* Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, mehmetozcan79@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5451-0773>

## GİRİŞ

Toplumun var olabilmesi için bireylerin sosyal, kültürel, felsefi, yaşam biçimi, ekonomi, adalet, ahlaki değerler gibi birçok ortak özelliklerinin olması beklenir. Bireyler bu açıdan içinde buldukları ve paydaşı oldukları topluma karşı birçok görevi vardır. Bu görevler ise bireyleri bir arada ve toplum olarak meydana getirir. Bireyler topluma karşı üretim, hizmet, etik, ahlak gibi sorumluluklarının yanında sosyal açıdan da sorumlulukları vardır. Toplumda tüm bireylerin yaşam biçimleri aynı refah düzeyinde olamayacağı gibi, bireyler birbirlerine de sürekli olarak ihtiyaç duyarlar. Her bireyin topluma karşı ekonomik karşılığı olmayana ancak toplumun temel ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlayan sosyal sorumlulukları da vardır.

Sosyal sorumluluk kavramı günümüzde toplumlarda yaygın olan ifadeler arasındadır. Kişiler bireysel olarak topluma karşı sosyal sorumluluklarını yerine getirmenin yanında özellikle sivil toplum örgütleri, medya, kurum ve kuruluşlar, dernek ve vakıflar toplumda gördükleri birtakım eksik ya da yetersizlikleri karşılamayı kendilerine sosyal sorumluluk olarak görmektedirler. Bir sorumluluğun sosyal olması davranışın toplumu olumsuz etkileyecek faktörlerin giderilmesi ya da en aza indirilmesi, topluma yarar sağlaması, toplumun gereksinimini giderecek nitelikte olması olarak ifade edilebilir. Sosyal kavramı toplumun kendisi ya da tabakalarına ilgili ve topluma yönelik olarak tanımlanabilir (Minareci, 2007). Sorumluluk kavramı ise bireyin toplum ya da kurum tarafından kendisine verilen görev yükümlülüklerini beklentileri karşılayacak düzeyde gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanabilir. Sorumluluk ise bireyin kendisinden beklenen görevleri kurallar bütünü içinde yerine getirebilmesidir (Özüpek, 2004). Sorumluluk bir kurumun gerçekleştirdiği etkinliklerini açıklaması ve bu etkinlikler sonucunda meydana gelen durumları ise üstlenmesidir (Erol, 2002). Sosyal sorumluluk anlayışının temelinde toplum yararına çalışmalarda bulunmak, toplumda fark yaratacak etkinlikler gerçekleştirmek ve toplumun gereksinimlerini gidermek vardır. Bu açılarından bakıldığında sosyal sorumluluk bireye toplum yararına yapılması için verilen görev ve yetkilerin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Sosyal sorumluluk toplumu olumsuz etkileyecek olayları azaltmanın ya da azaltmanın yanında, toplumda fark oluşturacak etkinliklerin yapılmasıdır (Eilbert ve Parket, 1973). Sosyal sorumluluk bireylerin hak ve çıkarlarının korunmasının toplumun tümü ilgilendirmesidir (Koontz ve O'Donnell, 1976). Sosyal Sorumluluk bireyin bilerek ve isteyerek kaynaklarını toplumun kazanımlarını geliştirmeye yönelik kullanmasıdır (Kotler ve Lee, 2005).

Sosyal sorumluluk kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde dünya medeniyetleri içinde isimlendirilmeden ve farkında olunmadan bireyler sosyal sorumlulukları yerine getirmiştir. Ancak sosyal sorumluluk kavramının ortaya çıkması 1800'lü yılların sonuna kadar uzanmaktadır (Becerikli, 2000). Ancak toplumda belirgin düzeyde ortaya çıkması 1929 yılında Amerika'da başlayan ve tüm dünyaya yayılan ekonomik kriz insanların yalnızca kendi gereksinimlerini gidermesine odaklanmış ve büyük işletmelerin iflas etmesine ve işsizliğin artmasına neden olmuştur (May, Cheney ve Roper, 2007). Bu durum kurumların 1930 ve 40'lı yıllarda işsiz insanlara iş olanağı sağlayabilmek için projeler üretmiştir. 50'li yıllarda dünya genelinde devletler vatandaşlarına iş olanaklarının yanında sosyal haklar, konut, sağlık güvencesi vermeyi amaçlamış, 60 ve 70'li yıllarda toplumlar büyük işletmelerin sahip olduğu gücün toplum ile paylaşılması gerektiğini, adaletin yalnızca ekonomik gücü olana değil, toplumun tamamına yayılması gerektiğini bunun da bir sosyal sorumluluk olduğunu savunmuşlardır. 80'li yıllarda kurumların çalışanlarının haklarını savunması gerektiği ve bu strateji ile farklılık oluşturduğu düşüncesi yayılmıştır. 90'lı yıllarda ise sosyal sorumluluk projeleri yoğunluk kazanmıştır (Carroll, 1991; Frederick, 2006; Bayraktaroğlu, İlter ve Tanyeri, 2009; Mullerat, 2010). Türkiye'de sosyal sorumluluk kavramının gelişimine bakıldığında yapılan faaliyetlerin göz önüne çıkarılmadığı ve gönüllülük esasına göre gerçekleştirildiği görülmektedir. Son 20 yıldır izlenen uygulama örneklerine göre ise işletmelerin topluma karşı sorumluluklarının olduğu ve bu sorumlulukları yerine getirmekle yükümlü olduğu bilinci ön plana çıkmıştır (Nalbant, 2005).

Sosyal sorumluluk kavramı son yıllarda kurumsal sosyal sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Bu durum sosyal sorumluluk kavramının büyük kitlelerde fark oluşturması ve etki edebilmesi için bireysel olmaktan çıkarak kurumsal nitelikte olması gerektiğinden kaynaklanıyor olabilir. Kurumsal sosyal sorumluluk kavramı ilk kez Bowen (1953) tarafından yazılan 'İşadamlarının Sosyal Sorumlulukları'

kitabında yer almıştır. Genel olarak bakıldığında kurumsal sosyal sorumluluk kavramı kurumun örgütsel olarak üstlendiği sosyal sorumluluklar ve bu sorumluluğun toplumda kuruma kattığı imajdır. Kurumsal sosyal sorumluluk kurumların gönüllü olarak toplumsal sorunlarla örgütü ve paydaşlarını bütünleştirmesidir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2001). Kurumsal sosyal sorumluluk işletmelerin toplumsal sorunları ortadan kaldırması ya da en aza indirmesi, bunun yerine topluma katkı sağlayacak ve fark oluşturacak projeler geliştirmesi ve etkinlikler yapmasıdır (Mohr, Webb ve Haris, 2001).

Kurumsal sosyal sorumluluk kavramı günümüzde yasal, ahlaki, ekonomik ve gönüllü olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İşletmeler üretim sürecinde topluma karşı sorumlulukları vardır ve bu sorumluluklara etik değerler çerçevesinde bağlı kalmakla sorumludur. Üretim sürecinde toplum yararını gözetmek, yasal süreçlerine bağlı olmak, denetim faaliyetlerine dâhil olmak yasal sorumluluk; çalışanların, yatırımcıların, tüketicilerin, tedarikçilerin haklarını gözetmek, kararlarını bu paydaşları dikkate alarak vermek ve etik değerlere bağlı kalmak ahlaki sorumluluk; tüketicilerin ihtiyaç duydukları ürünlerin üretilmesi ve bu aşamada toplumun ekonomik düzeyinin göz önünde bulundurulması ekonomik sorumluluk; kaynakların bir kısmının gönüllülük esasına göre sanatsal, sosyal ve kültürel faaliyetlere ayırması, kurumun ve çalışanlarının toplum yararına etkinliklerde bulunan yurttaşlar olarak algılanması ise gönüllü sorumluluk boyutudur (Carroll, 1991).

Sosyal sorumluluk kavramı klasik ve sosyal sorumluluk olmak üzere iki türde incelenebilir. Klasik sosyal sorumluluk yaklaşıma göre işletmeler kurumsal hedeflerini gerçekleştirmenin dışında toplumsal bir amacı gerçekleştirmeyi benimsemez. İşletmenin ekonomik kazanç elde edebilmesi aynı zamanda sosyal sorumluluğu da yerine getirmiş olarak kabul edilir. İşletmelerin topluma karşı bir sorumluluğu vardır, o da kazanç sağlamaktır (Friedman, 2007). Modern sosyal sorumluluk yaklaşımına göre ise işletmeler kazanç elde etmenin ötesinde topluma katkı sağlayacak etkinlik ve projelerde de yer almalıdır. Bu kapsamda işletmeler toplumsal sorunların bir parçası olabilir, sorunları toplumun diğer paydaşlarıyla birlikte çözer, çevresel faktörleri göz önünde bulundurur ve gönüllülük esasını benimser (Şahin, 1996). Buna göre sosyal sorumluluk kurumlara birtakım katkılar sağlar. Bu katkılar işletmelerin toplumda benimsenmesini ve kabullenmesini sağlar, toplumsal imajını olumlu yönde etkiler, bu durumda ise karlılık oranı artırabilir. Maliyet gibi görünen sosyal yatırımlar şirketin karlılık oranını artırabilir, toplumsal sorunların tartışıldığı platformlarda yer alarak toplumda önemli bir paydaş olarak kabul edilebilir ve çevreye karşı sorumluluklarını bilen işletmelere ulaşılabilir, marka ve piyasa değeri yükselebilir, nitelikle kişilerle çalışabilir, müşteri sadakati sağlayabilir, üretkenlik ve kalite artışı olabilir. (Argüden, 2002).

Örgütlerin sosyal sorumluluk kapsamında toplumsal yardım etkinliklerine katılabilir, engelli bireylerin topluma kazandırılmasına yönelik projeler geliştirebilir, istihdam edebilir, işletme paydaşlarının yönetime katılmasını sağlayarak toplumsal sorunlara doğrudan çözüm bulabilir ve çalışanların hakları yasal dayanaklarla güçlendirilebilir.

Topluma karşı sorumluluklarının bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesinde sosyal sorumluluk kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu bilincin kazandırılmasında ise eğitim kurumlara önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumları programlarına sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasını, bunun topluma olan katkılarının görülmesini bir proje uygulaması ile sağlayabilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2006 yılından itibaren topluma hizmet uygulamaları dersi ile sosyal sorumluluk bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçların yanında bireysel olarak öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci kazandırılarak kendini değerli hisseder, etkili bir birey olma duygusu kazanır, sosyal yeterlik kazanır, okula karşı sorumluluk duygusu kazanır, iletişim becerisi gelişir, farklılıklara karşı hoşgörü ile yaklaşır (Sliwka, 2004). Sosyal sorumluluk bilinci kazandırılan öğrenciler sorumluluğunu yerine getirmeye çalışır, ihtiyaç duyulan konularda çevresine destek olur, iş birliği yapar ve fikirlerini çevresi ile paylaşır (Schlechty, 2005). Sosyal sorumluluk bilinci gelişen öğrenciler işbirliği içinde çalışır, çevresine yardım eder, sosyal adalet, etik ve eşitlik kavramlarına önem verir, özgüven duygusu oluşur (Yılmaz, 2011). Sosyal sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler diğerlerinin hak ve düşüncelerine saygı duyar, etkinliklere katılır ve çaba gösterir, karar verme yeterliğine sahiptir, başkalarına yardım eder ve liderlik davranışı gösterir (Hellison, 2014). Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal sorumluluk bilincine sahip olduğu belirtilen öğrencilerin akademik yönden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir

(Wentzel, 1991). Sosyal sorumluluk davranışları bireyin içinde bulunduğu toplum ve çevrenin yanında ailesini, iş çevresini, sorumlu olduğu kişileri de etkileyen bir olgudur. Buna göre bireylere sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması ile toplumda görülen eksik ve aksaklıkların plan ve projeler ile giderilebilir (Ergül ve Kurtulmuş, 2014). Toplumda sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması ile faaliyetlerin kamu ve toplumsal çıkarların göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi, iyi vatandaş olma bilincinin kazandırılması ve toplumun öncelik ve beklentilerinin karşılanması amaçlanır (Özgener, 2000). Öğrencilerin sosyal sorumluluk davranışları yerel ve küresel boyutta toplum bilinci ve etkinliklere katılım, kültürlerarası bilgi birikimi ve yeterlilik, etik kurallara bağlı kalarak akıl yürütme ve davranma ile hayat boyu öğrenme becerileri ve ilkelerini kapsamaktadır (AAC&U, 2004).

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumun ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışma türüdür (Karasar, 2010). Nicel araştırma çalışma konusuna yönelik bilgilerin sayısallaştırılarak sistematik bir şekilde elde edilmesidir (Burns ve Grove, 1993).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan bir ortaokulun tüm düzeylerinde öğrenim gören 483 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun demografik özellikleri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin demografik özellikleri**

Değişken		%	f
Cinsiyet	Kız	49.1	237
	Erkek	50.9	246
Sınıf Düzeyi	Ortaokul_1	28.4	137
	Ortaokul_2	21.3	103
	Ortaokul_3	23.2	112
	Ortaokul_4	27.1	131

Tablo 1 incelendiğinde çalışmada 483 ortaokul öğrencisinin katılımcı olarak yer aldığı görülmektedir. Çalışmada cinsiyete göre 237 (%49.1) kız 246(%50.9) erkek öğrenci yer almıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre çalışmada 137 (%28.4) ortaokul 1, 103 (% 21.3) ortaokul 2, 112 (% 23.2) ortaokul 3 ve 131 (%27.1) ortaokul 4. sınıf öğrencisi yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Eryılmaz ve Deveci (2019) tarafından geliştirilen ‘Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Sosyal Sorumluluk Ölçeği’ ile toplanmıştır. Ölçek yardımlaşma, çevreye duyarlılık, birlikte hareket etme ve sosyal duyarlılık olmak üzere 4 alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçek 4’lü Likert dereceleme tipindedir ve ölçek aralıkları “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her zaman olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik analizler incelendiğinde bu çalışmada ölçeğin KMO değeri .88, Bartlett’s testi sonucu 2029.614 ve Cronbach alpha katsayı değeri .83 olarak görülmüştür. Ayrıca ölçeğin yardımlaşma alt boyutunun Cronbach alpha katsayı değeri .733; çevreye duyarlılık Cronbach alpha katsayı değeri .568; birlikte hareket etme

Cronbach alpha katsayı değeri .614 ve sosyal duyarlılık Cronbach alpha katsayı değeri .544 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin orijinali ile benzerlik göstermektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla kullanılan ölçek formu ortaokulun tüm kademelerinde bulunan öğrencilere elden dağıtılarak ve 1 hafta süre içinde toplanmıştır. Verilerin toplanma aşamasında öğrencilere verecekleri bilgilerin hiçbir yerde açıklanmayacağı, paylaşılmayacağı, verilerin gizliliğine ve hassasiyetine gerekli özenin gösterileceği belirtilmiştir. Araştırmaya 518 ortaokul öğrencisi katılmıştır ancak gerekli özen gösterilmeden doldurulan 35 ölçek formu analize dâhil edilmemiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 18 paket program ile analiz edilmiştir. Verilere uygulanan Kolmogorov-Smirnov normallik testine göre verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve bu sonuca bağlı olarak non-parametrik analiz türlerinden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan analizlerin anlamlı farklılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

**Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine yönelik betimsel sonuçlar**

	N	$\bar{X}$	Ss	K <sub>y</sub>	B <sub>s</sub>
Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyi	483	3.02	.476	.491	-.537
Yardımlaşma Alt boyutu	483	2.86	.685	-.517	-.282
Çevreye Duyarlık Alt boyutu	483	3.00	.469	.732	-.747
Birlikte Hareket Etme At boyutu	483	3.17	.736	-.460	-.642
Sosyal Duyarlılık At boyutu	483	3.15	.657	.001	-.627

Araştırmada kullanılan ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçeğin betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ortaokul öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyi ortalama puanı ( $\bar{X}$ =3.02) ‘genellikle’ olarak bulunmuştur. Ölçeğin ortalama puanları alt boyutlara göre incelendiğinde yardımlaşma alt boyutu ortalama puanı ( $\bar{X}$ =2.86) ‘genellikle’, çevreye duyarlık alt boyutu ortalama puanı ( $\bar{X}$ =3.00) ‘genellikle’, birlikte hareket etme alt boyutu ortalama puanı ( $\bar{X}$ =3.17) ‘genellikle’ ve sosyal duyarlılık at boyutu ortalama puanı ( $\bar{X}$ =3.15) ‘genellikle’ olarak bulunmuştur.

**Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelemeye yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları**

Sosyal Sorumluluk Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	U	p
Yardımlaşma	Kız	237	244.80	58016.50	-.434	28488.500	.665
	Erkek	246	239.31	58869.50			
Çevreye Duyarlılık	Kız	237	246.37	58389.50	-.679	28115.500	.497
	Erkek	246	237.79	58496.50			
Birlikte Hareket Etme	Kız	237	252.57	59858.00	-1.657	26647.000	.098
	Erkek	246	231.82	57028.00			

Sosyal	Kız	237	234.81	55650.00	-1.125	27447.000	.260
Duyarlılık	Erkek	246	248.93	61236.00			

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk becerileri ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyete göre anlamlı farklılık düzeyi yardımlaşma alt boyutunda p=.665, çevreye duyarlılık alt boyutunda p=.497, birlikte hareket etme alt boyutunda p=.098 ve sosyal duyarlılık alt boyutunda p=.260 olarak bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini sınıf düzeyi değişkenine göre incelemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H test**

Sosyal Sorumluluk Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sd	X <sup>2</sup>	p
Yardımlaşma	Ortaokul_1	137	220.51	3	8.570	.036
	Ortaokul_2	103	247.90			
	Ortaokul_3	112	232.43			
	Ortaokul_4	131	268.02			
Çevreye Duyarlılık	Ortaokul_1	137	195.66	3	24.520	.000
	Ortaokul_2	103	262.44			
	Ortaokul_3	112	242.32			
	Ortaokul_4	131	274.12			
Birlikte Hareket Etme	Ortaokul_1	137	194.13	3	34.478	.000
	Ortaokul_2	103	231.19			
	Ortaokul_3	112	253.42			
	Ortaokul_4	131	290.80			
Sosyal Duyarlılık	Ortaokul_1	137	223.63	3	13.049	.005
	Ortaokul_2	103	246.45			
	Ortaokul_3	112	220.87			
	Ortaokul_4	131	275.79			

\*p&lt;.05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencileri sosyal sorumluluk becerileri ölçeği alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık düzeyi yardımlaşma alt boyutunda ‘p=.036’, çevreye duyarlılık alt boyutunda ‘p=.000’, birlikte hareket etme alt boyutunda ‘p= .000’ ve sosyal duyarlılık alt boyutunda ‘p=.005’ olarak bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini sınıf düzeyine göre incelemeye yönelik yapılan ikili gruplar Mann Whitney U testi sonuçları**

Sosyal Sorumluluk Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	U	p
Yardımlaşma	Ortaokul_1	137	146.98	20136.00	-2.704	7264.000	.007
	Ortaokul_4	131	121.45	15910.00			
Çevreye Duyarlılık	Ortaokul_1	137	133.34	18268.00	-3.331	5296.000	.001
	Ortaokul_2	103	103.42	10652.00			
	Ortaokul_1	137	135.55	18570.50	-2.577	6226.500	.010
	Ortaokul_3	112	112.09	12554.50			
	Ortaokul_1	137	152.39	20877.50			

	Ortaokul_4	131	155.97	15168.50			
Birlikte Hareket Etme	Ortaokul_1	137	138.32	18950.50	-3.297	5846.500	.001
	Ortaokul_3	112	108.70	12174.50			
	Ortaokul_1	137	159.91	21907.50	-5.564	5492.500	.000
	Ortaokul_4	131	107.93	14138.50			
	Ortaokul_2	103	134.20	13822.50	-3.382	5026.500	.001
Sosyal Duyarlılık	Ortaokul_4	131	104.37	13672.50			
	Ortaokul_1	137	148.78	20383.00	-3.123	7017.000	.002
	Ortaokul_4	131	119.56	15663.50			
	Ortaokul_3	112	137.14	15360.00	-3.142	5640.000	.002
	Ortaokul_4	131	109.05	142.86.00			

\*p&lt;.05

Tablo 5’de sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinde bulunan anlamlı farklılıkların olduğu ikili gruplar ortaya çıkarmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yardımlaşma alt boyutunda 1 ikili grupta, çevreye duyarlılık alt boyutunda 3 ikili grupta, birlikte hareket etme alt boyutunda 3 ikili grupta ve sosyal duyarlılık alt boyutunda 2 ikili grupta anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre anlamlı farklılıkların yardımlaşma alt boyutunda ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 (p=.007) ikili grup arasında bulunmuştur. Çevreye duyarlılık alt boyutunda anlamlı farklılığın ortaokul\_1 ve ortaokul\_2 (p=.001), ortaokul\_1 ve ortaokul\_3 (p=.010) ve ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 (p=.000) ikili gruplar arasında bulunmuştur. Birlikte hareket etme alt boyutunda anlamlı farklılığın ortaokul\_1 ve ortaokul\_3 (p=.001), ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 (.000), ve ortaokul\_2 ve ortaokul\_4 (p=.001) ikili gruplar arasında olduğu görülmüştür. Sosyal duyarlılık alt boyutunda anlamlı farklılığın ortaokul\_1 ve ortaokul\_4 (p=.002) ve ortaokul\_3 ve ortaokul\_4 (p=.002) ikili gruplar arasında olduğu görülmüştür. Aşağıda Tablo 6’da ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri madde ortalama puanları göre verilmiştir.

**Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin maddelere göre sosyal sorumluluk düzeyleri**

Sıra	Madde	( $\bar{X}$ )
1.	Doğayı önemserim.	3.68
2.	Toplumsal yaşam içerisinde aktif biriyimdir.	3.27
3.	Bir işi işbirliği ile yapmak beni mutlu eder.	3.24
4.	*Çöplerimi rahatlıkla yere atarım.	1.40
5.	Grup olarak iş yapmayı severim.	3.18
6.	Yardım kampanyalarına katılırım.	2.38
7.	Toplum için yararlı bir kişi olduğumu düşünürüm.	3.09
8.	Rahatsız olduğum bir durum ile karşılaştığımda rahatsız olduğum durumu dile getiririm.	3.12
9.	Gönüllü olarak (ihtiyaç sahipleri öğrenciler için kırtasiye yardımı yapmak, ağaç dikme çalışmalarına katılmak gibi) şeyler yapmak hoşuma gider.	3.28
10.	Bitkilere zarar verenleri uyarırım.	3.25
11.	Toplum yararına düzenlenen etkinliklere katılırım.	2.78
12.	Sokak hayvanlarını önemserim.	3.65
13.	Bir ürünü satın alırken, onun çevre dostu (geri dönüşüme uygun, doğaya zarar vermeyen) olmasına önem veririm.	2.78
14.	Çevremdeki kişileri yardım kampanyalarından haberdar ederim.	2.54
15.	Çevreye zarar verenleri uyarırım	3.27
16.	Kullanmadığım eşyalarımı (elbise, ayakkabı, okul malzemeleri vb.) ihtiyacı olanlara veririm.	3.36
17.	Okul içinde sorumluluk almayı severim.	3.11

Tablo 6’da yer alan ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk ölçeğinde yer alan maddelerin ortalama puanları incelendiğinde 6, 11, 13 ve 14. maddelerin ( $\bar{X}=2.00$ ) ile ( $\bar{X} = 2.99$ ) aralığında olduğu, 1, 2, 3, 4\*, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16 ve 17. maddelerin ( $\bar{X}=3.00$ ) ile ( $\bar{X}=4.00$ ) aralığında olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama puanlarına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal sorumluluk bilinci toplumun tümünü tarafından edinilmesi beklenen ve toplumsal duyarlılığın sağlanmasında önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Toplumun içinde yer alan her bireyin gerek uzmanlık alanına yönelik gerekse bireysel becerilerine dayalı olarak topluma yararlı olacak, eksikleri giderecek, fark oluşturacak ve çözüm sağlayacak etkinliklerin içinde yer alması beklenir. Bu kapsamda toplumda sosyal sorumluluk bilincinin oluşturulabilmesi için okul içinde dersler ve etkinlikler ile okul dışında ise kurum ve kuruluşlar tarafından çalışmalara öncelik ve önem verilmesi beklenir. Özellikle yeni nesillere sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılması toplumun eksiklerinin giderilmesi ve fark oluşturulması açısından önemlidir. Bu amaçla bireyler eğitim hayatına başladığı günden itibaren sorumluluk alma becerisi ve sosyal sorumluluk bilincini kazanması için etkinlikler ve müfredat çalışmaları yapılabilir. Dolayısıyla bireylerin topluma karşı farkındalıkları oluşur, eksikleri ve yanlışları tespit edebilir ve kendi yetenek ve uzmanlıklarına göre bunları gidermeye yönelik etkinliklere katılır.

Araştırmanın birinci bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyi ortalama puanı ‘bazen’ ( $\bar{X}=3.02$ ) olarak bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise yardımlaşma alt boyutu ortalama puanı ‘bazen’ ( $\bar{X}=2.86$ ), çevreye duyarlılık alt boyutu ortalama puanı ‘hiçbir zaman’ ( $\bar{X}=3.00$ ) birlikte hareket etme alt boyutu ortalama puanı ‘bazen’ ( $\bar{X}=3.17$ ) ve sosyal duyarlılık alt boyutu ortalama puanı ‘bazen’ ( $\bar{X}=3.15$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu, buna çalışmalara ihtiyaç olduğunu ve öğrencilerin bu bilincinin yükseltilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya benzer türde çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algılarının düşük olduğu ve sosyal bilgiler ile diğer dersler kapsamında sorumluluk algısının kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır (Sezer, 2008). Öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılmasına yönelik ders kitaplarında ve sorumluluk değerine daha fazla yer verilmelidir (Çelik, 2010). Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur (Akpınar ve Yıldırım, 2016).

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin sosyal sorumluluk algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. kız öğrencilerinin sosyal sorumluluk algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Özalp, Tonus ve Sarıkaya, 2008). Cinsiyete göre küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin eyleme yönelik sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Küçükşen ve Budak, 2017). Öğrencilerin kurumsal sosyal sorumluluk düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Hotamışlı, Aydan, Mentese, Yörük, 2010). Cinsiyete göre öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyleri farklılaşmaktadır ve bu durum kız öğrencilerin lehinedir (Akbaş, 2004). Benzer türde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırma bulguları ile çoğu araştırmalar benzerlik göstermekle birlikte farklı sonuçların olduğu araştırmalar da görülmektedir. Bunun nedeni ise çalışmada kullanılan ölçme aracı, mekân farklılığı, sınıf düzeyi gibi faktörler etkili olabilir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin tüm alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul öğrencileri arasında 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin çevreye karşı duyarlılık bilinci diğer düzeylere göre anlamlı farklılık göstermektedir (Sezer ve Çoban, 2016).İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre sorumluluk ödevlerini yapmak ve verilen görevleri yerine getirmek olarak ifade edilmiştir (Karakuş, Kartal ve



Çağlayan, 2016). Öğretmen adayları arasında 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çevreye duyarlılığı diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Çabuk, 2003).

Araştırma bulgularının farklı araştırmalar ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde bu araştırmada elde edilen bulguların diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Her birey yaş ve eğitim düzeyine, kişisel yetenek ve tutumuna, sosyal ve bilişsel zekâ düzeyine göre topluma yarar ve katkı sağlayabilir. Sosyal sorumluluk bilinci bireylerin topluma kazanım sağlayabileceği ve yararlı olabileceği yaşlardan itibaren kazandırılması amaçlanabilir. Böylece bireyler toplumda var olan ve giderilmeye ihtiyaç duyulan gereksinimleri kendi şartları çerçevesinde giderebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414.
- Akpınar, E. ve Yıldırım, Y. (2016). Cinsiyet faktörünün ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyine etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(1), 20-32.
- Argüden, Y. (2002). *Kurumsal sosyal sorumluluk*. İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Association of American Colleges & Universities. (2004). Our students' best work: A framework for accountability worthy of our mission. Association of Amer Colleges.
- Aydın, İ.P. (2001). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A.
- Bayraktaroğlu G., İlter, B. ve Tanyeri M. (2009). *Kurumsal sosyal sorumluluk: Pazarlamada yeni bir paradigmaya doğru*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Becerikli, S.Y. (2000). Stratejik yönetim planlaması: 2000'li yıllarda işletmeler için yeni bir açılım. *Amme İdaresi Dergisi*, 3, 97-109.
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper
- Burns, N. and Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization*. Saunders: Elsevier Science Health Science.
- Çabuk, B. (2003). Üniversiteli öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 189-198.
- Carroll A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34 (4), 39-48.
- Çelik, F. (2010). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Commision of the European Communities (2001). Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility.
- Eilbirt, H. and Parket, I. R. (1973). The practice of business: The current status of corporate social responsibility. *Business Horizons*, 16(4), 5-14.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Erol, E. (2002). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta Yayın.
- Frederick, W. C. (2006). *Corporation be good: The story of corporate social responsibility*. USA: Dog Ear Publishing.
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of business is to increase its profits. In W. C. Zimmerli, K. Richter, and M. Holzinger (Eds.) *Corporate ethics and corporate governance* (pp. 173-178). Berlin: Springer.
- Hellison, D. (2014). Fiziksel aktivite yoluyla bireysel ve sosyal sorumluluk öğretimi (Çev. Ed. B. Filiz). Ankara: Nobel Akademi.
- Hotamışlı, M., Aydan, Ç., Mentеше, A. ve Yörük, E. (2010). Kurumsal sosyal sorumluluk bilinci: Afyon Kocatepe Üniversitesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 280-299.

- Karakuş, C., Kartal, A. ve Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 1-20.
- Koontz, H. and O'Donnell, C. (1976). *Management: A systems and contingency analysis of managerial functions*. USA: McGraw Hill.
- Kotler, P. and Lee N. (2005). *Corporate social responsibility: doing the most good for your company and your cause*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Küçükşen, K. ve Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1813-1826.
- May, S. K., Cheney, G. and Roper, J. (2007). *The debate over corporate social responsibility*. USA: Oxford University Press.
- Minareci, Y. (2007). *Turizm işletmelerinde kurumsallaşma ve sosyal sorumluluk: otel işletmelerinde bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mohr, L. A., Webb D. J. and Haris, E. (2001). Do consumers expect companies to be socially responsible? the impact of corporate social responsibility on buying behavior. *The Journal of Consumer Affairs*, 35, (1) 45–71.
- Mullerat, R. (2010). *International corporate social responsibility*. UK: Kluwer Law International.
- Nalbant, Z. E. (2005). İşletmelerde sosyal sorumluluk ve iş ahlakı. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1), 193-201.
- Özalp, İ., Tonus, H. Z. ve Sarıkaya, M. (2008). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin kurumsal sosyal sorumluluk algılamaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 69–84.
- Özgener, Ş. (2000). *İş ahlakı ve sosyal sorumluluk*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özüpek, M. N. (2004). *Kurum imajında sosyal sorumluluk: kurumsal ve uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, E. (1996). *İşletme ve çevre etkileşimi ve işletmelerin sosyal sorumluluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sliwka A. (2005) Citizenship education as the responsibility of an entire school: Structural and cultural implications. In G. Himmelman and D.Lange (eds) *Demokratiekompetenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Germany: Springer.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.

## Extended Abstract

People prefer to fulfil the social responsibilities to the society by reporting or meeting the deficiencies of media, institutions, organisations, associations and foundations. The fact that a responsibility is social can be expressed as removing or minimizing the factors that affect the society negatively, providing benefits to the society, and being able to meet the needs of the society. The concept of social can be defined in relation to the society itself or its strata and towards society. The concept of responsibility can be defined as the ability of the individual to fulfil his/her duty and obligations given by the society or the institution to meet the expectations. The responsibility is to fulfil the tasks expected from the individual within the whole set of rules. Responsibility is the explanation of the activities performed by an institution and to undertake the situations that occur as a result of these activities. The basis of the social responsibility approach is to work for the benefit of the society, to carry out activities that will make a difference in the society and to meet the needs of the society. From

this point of view, social responsibility can be defined as the fulfilment of the duties and abilities given to the individual for the benefit of society. Social responsibility is to make activities that will make a difference in the society as well as reducing the events that will negatively affect the society. Social responsibility is the protection of the rights and interests of individuals and concerns the entire society. Social Responsibility is to use the sources to the benefits of society. The aim of this study is to determine the social responsibility levels of secondary school students. For this aim, following questions were investigated; 1. What is the social responsibility level of secondary school students? 2. Do the social responsibility levels of secondary school students differ by gender? 3. Do the social responsibility levels of secondary school students differ by grade level? This is a quantitative research designed as survey model which aims to determine the social responsibility levels of secondary school students. Survey models aim to reveal a situation that exists in the past or present. Quantitative research is the systematic acquisition of information on the subject. The study group of the study consists of 483 students studying at all levels of a secondary school in Kayseri district in the 2019-2020 academic year. The study was conducted by 237 (49.1%) female 246 (50.9%) male students. According to the grade level variable, there are 137 (28.4%) grade 1, 103 (21.3%) grade 2, 112 (23.2%) grade 3 and 131 (27.1%) grade 4 students. The research data were collected with the 'Social Responsibility Scale for Secondary School Students' developed by Eryılmaz and Deveci (2019). The scale consists of 4 sub-dimensions and 17 items which are helpfulness, environmental awareness, cooperation and social awareness. The scale used in the study is a 4-point Likert type and the scale ranges are defined as "Never", "Sometimes", "Generally" and "Always". The research data were collected from the students studying at all levels of secondary school by hand in a week. Students were informed that the data would not be shared and necessary attention would be paid to the privacy and sensitivity of the data. 518 secondary school students participated in the study and 35 forms filled in without care were excluded from the analysis. According to the validity and reliability analysis of the scale, the KMO value of the scale was found as .88, the result of Bartlett's test was 2029.614 and the Cronbach alpha coefficient value was .83. In addition, helpfulness sub-dimension Cronbach alpha coefficient value is .733; environmental awareness Cronbach sub-dimension Cronbach alpha coefficient value is .568; cooperation sub-dimension Cronbach alpha coefficient value is .614 and social awareness sub-dimension Cronbach alpha coefficient value is .544. These results are similar with the results of the original scale. According to research findings secondary school students' social responsibility levels mean score is 3.02, helpfulness sub-dimension mean score is 2.86, environmental awareness sub-dimension mean score is 3.00, cooperation sub-dimension mean score is 3.17 and social awareness sub-dimension mean score is 3.15. Secondary school students' social responsibility levels do not differ according to gender variable. Secondary school students' social responsibility levels significantly differ according to grade. At helpfulness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, at environmental awareness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_2 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_3 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, at cooperation sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_3 and in favour of grade\_1, between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, between grade\_2 and grade\_4 and in favour of grade\_2, at social awareness sub-dimension significant differences were viewed between grade\_1 and grade\_4 and in favour of grade\_1, between grade\_3 and grade\_4 and in favour of grade\_3. These results indicate similarities with other studies. Each individual can benefit and contribute to the society according to their age and education level, personal ability and attitude, and social and cognitive intelligence level. From this aspect individuals should gain the social responsibility awareness starting from the early ages. Thus people can fulfil the social necessities within the frame of their own conditions.

