

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 7 Issue:3

Year: 2021

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*





*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

IJSER

e-ISSN: 2149-5939

Volume:7 Issue:3

Year: 2021

Editor-in-Chief

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey



Editor-in-Chief/Baş Editör

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

Editors/Editörler

Prof. Şirvan Şen DEMİR, Ph.D.
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, TURKEY

Emre YAŞAR
Subjects: Economics & Management
Institution: NHBV University, Nevşehir, TURKEY

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Subjects: Educational Sciences
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Anna L. PURDEE, MSc.
Subjects: Educational Sciences & Linguistics (English)
Institution: Bruges University, BELGIUM

Bedia Ü. GAFAR
Subjects: Linguistics (English)
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Contact / İletişim

Address/Adres: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta - Türkiye

Tel: +90 (246) 3133447

Fax: +90 (246) 3133452

E-mail: ijsser.contact@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is context of TÜBİTAK Journal Park Project.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Legal Responsibility: The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Yasal Sorumluluk: Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD / BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Dr. Adi FAHRUDIN-Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alessandro DANOVI - University of Bergamo, ITALY
Dr. Catarina do Vale BRANDÃO - The University of Porto, PORTUGAL
Dr. Celina MANITA - University of Porto, PORTUGAL
Dr. Ekant VEER -University of Canterbury, NEW ZEALAND
Dr. Ekaterina GALIMOVA - American University of Central Asia, KIRGHIZISTAN
Dr. Eleni SELLA - National and Kapodistrian University of Athens, GREECE
Dr. Elmira MƏMMƏDOVA-KEKEÇ - Khazar University, AZERBAIJAN
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Erzsébet CSEREKLYE - Eötvös Loránd University, HUNGARY
Dr. Ewa OZIEWICZ - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Fred DERVIN - University of Helsinki, FINLAND
Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU - Akdeniz University, TURKEY
Dr. Gueorgui PEEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Ilze IVANOVA - University of Latvia, LATVIA
Dr. Indra ODİNA - University of Latvia, LATVIA
Dr. İsmail SEVINÇ - N. Erbakan University, TURKEY
Dr. Joanna BŁASZCZAK - University of Wrocław, POLAND
Dr. Juan José Padial BENTICUAGA - University of Málaga, SPAIN
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, ENGLAND
Dr. Ksenofon KRISAFI - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Lejla SMAJLOVIĆ - University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA
Dr. Lilia HALIM - Universiti Kebangsaan Malaysia, MALAYSIA
Dr. Ljudmil GEORGIEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Muammer TUNA - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Nesrin ŞALVARCI TÜRELİ – S. Demirel University, TURKEY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TURKEY
Dr. Olga DEBICKA - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Phatima MAMARDASHVILI - Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Puiu NISTOREANU - Academia de Studii Economice din Bucureşti, ROMANIA
Dr. Qızılgül ABBASOVA - Baku State University, AZERBAIJAN
Dr. Tamar DOLBAIA -Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Yusuf GÜNAYDIN – International Final University, TRNC

Focus and Scope: *International Journal of Social Sciences and Education Research* is a peer-reviewed online journal which publishes original research papers. *IJSSER* welcomes submissions related to academic and scientific practices, approaches, applied research studies, critical reviews on major issues, development of new technologies and tools in social science and education research in English or Turkish.

Peer Review Process: All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two referees agree on the publication of the work.

Indexes & Databases:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Odak ve Kapsam: Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi orijinal araştırma makalelerini yayınlayan hakemli online bir dergidir. *IJSSER* Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları ile ilgili uygulamalar, yaklaşımlar, araştırma çalışmaları, önemli konularda kritik yorumlar, yeni teknolojilerin ve araçların geliştirilmesini içeren akademik ve bilimsel içeriğe sahip İngilizce veya Türkçe hazırlanmış her türlü makaleyi kabul etmektedir.

Değerlendirme süreci: Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi şarttır.

İndeks ve Veri tabanları:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri	
A study on self-assessment of current language skills: The case of Turkish teachers of English <i>Oya TUNABOYLU, Tuğçe ÇALIŞKAN</i>	<i>194-203</i>
eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı <i>Elif GENÇTÜRK ERDEM, Feride Başak BAŞAR, Gamze TOKTAY, İbrahim Halil YAYĞAZ, Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU</i>	<i>204-219</i>
Tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın rolü ve önemi: X ve Y kuşaklarına yönelik karşılaştırmalı bir analiz <i>Ozan BAHAR, Hatice ŞAYKA</i>	<i>220-234</i>
Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algıları <i>Emine TARHAN, Hatice MEMİŞOĞLU</i>	<i>235-252</i>
Critical consciousness of school counselors in Turkey <i>Dilara ÖZEL</i>	<i>253-260</i>
Evaluation of openness effects on economic growth in Turkey <i>Kerem ÖZBEY, İbrahim BOZ, Ömür SALTİK</i>	<i>261-273</i>
Karnavala katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajı algılarının karşılaştırması <i>Sevda SAHİLLİ BİRDİR, Kemal BİRDİR</i>	<i>274-284</i>
★ Review Articles / Derleme Makaleler	
Sosyal anksiyete ve performans anksiyetesi bağlamında müzik performans anksiyetesi <i>Ece VARLIK ÖZSOY</i>	<i>285-301</i>

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

A study on self-assessment of current language skills: The case of Turkish
teachers of English

Oya TUNABOYLU, Tuğçe ÇALIŞKAN

A study on self-assessment of current language skills: The case of Turkish teachers of English

Oya Tunaboylu¹ and Tuğçe Çalışkan²

*Corresponding author

¹Assoc. Prof., Dept. of English Language Teaching, Süleyman Demirel Uni., Isparta Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9926-7973>

²Süleyman Demirel University, Isparta Turkey, tugcecirpancaliskan@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1328-6672>

Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 3 December 2020 Revised: 20 March 2021 Accepted: 23 May 2021</p> <p>Keywords: English language teachers, Turkish teachers of English, Teacher competency, Proficiency, CEFR</p>	<p>As a consequence of increasing demand for learning a foreign language, the population of language teachers has increased. As English is the most preferred language all over the world, English language teachers have become a subject for examination. Given the fact the majority of the English language teachers around the world are nonnative speakers their proficiency has become crucial. This study aimed at providing baseline data on self-assessment of Turkish teachers of English regarding their current proficiency in four language skills. Data for the study were collected through a three-part questionnaire based on CEFR C1 can-do statements. A total of 70 Turkish teachers of English working in state and private schools participated in the study. The findings revealed that teachers find themselves proficient in almost four language skills. The data collected also showed that Turkish teachers of English mostly think that they are competent enough in conveying the meaning of what they read and they are more likely to use advanced vocabulary in written contexts than in spoken interactions. However, the analysis of the open-ended questions revealed that there is still room for language improvement.</p>

1. Introduction

Today, as has been documented in many papers, English is the most common language around the world. Crystal (2017) suggests that a language can probably be a global language because not only it is spoken by a majority of people but also the country where the language belongs to has the power in almost every field such as economy, culture, technology and politics. Likewise, as Karakaş (2012) remarks, “the starring role of English in the current globalized world has augmented due to its being an international and well-recognized language across the world” (p.1). The global use of English among a diversity of nationalities, whose mother tongues are various, shows that English is a lingua franca. According to Seidlhofer (2004), English as a lingua franca means that people whose mother tongue is not English use the language as a means of communication because they have no other option to maintain communication. As a result of the need for learning English, language learning process has been an important factor. In this process, not only learning a new language itself but also teaching plays a vital role. As stated by Richards (2017) English is a commanding language around the world, thus the need for proficient teachers of English is increasing. As a consequence of the use of English as a lingua franca for several aims such as trade and education, it has become a must to be proficient in English around the world. Today, the need for a qualified English language teacher is felt more than ever.

Andrews (2003) stated that to be a qualified language teacher, one must know how to teach the language as well as the use of the language. There is a consensus in the related literature that mastery of subject matter along with pedagogical skills, that is, how to teach, both are important elements that constitute a qualified teacher. In order to be fully skilled both at language use and language teaching, there are some desirable teacher competencies. According to Atmaca (2017), English language teachers must be qualified in terms of designing teaching

* This research has Ethics Committee Approval from Suleyman Demirel University with 02/02/2020 date and 102/1 number.

To cite this article: Tunaboylu, O. & Çalışkan, T. (2021). A study on self-assessment of current language skills: The case of Turkish teachers of English. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 194-203. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.835494>

procedures, improving language skills, monitoring and assessing students' progress of the language learning, building bridges between families, society and institutions and improving their methodological knowledge in language teaching. To our surprise, there is an obvious dearth on the studies conducted on practicing English language teachers' proficiency in Turkey. Thus, this study is assumed to fill the gap thereby providing baseline data. The paper at hands aimed at finding out the proficiency level of Turkish teachers of English through self-assessment statements drawn from CEFR C1 level.

2. Literature review

Today, we live in a globalized and multicultural world which requires one to be competent in more than one language. Being the lingua franca for many around the world, English is one of the most-studied languages. With the increasing demand for learning English, the need for competent and proficient language teachers has come forth. Merriam-Webster defines competency as possession of sufficient knowledge or skill. Proficiency is the certainty of obtaining the skill for doing something. As argued by Hayes, Chang and Jeon (2017), language teachers all around the world are expected to adapt themselves to social changes and conduct their lessons considering cultural or global changes. This demand has made knowledge and skills are the main aspects which make a language teacher qualified enough to teach. In the related literature on teacher competencies, a variety of expectations have been listed (Mc Namara, 1991; Tsui 2003; Evans & Lawes, 2007; Hayes et al 2017; Richards 2017). Underlying the significance of competent teachers, McNamara, for instance (1991), stated that students can learn a second language effectively only when language teachers mirror their extensive subject knowledge. Researchers highlight the importance of subject matter knowledge in a way that it seems inevitable for them to be a qualified teacher as "teachers who have greater subject knowledge are able to present concepts in a range of ways, help learners make connections between concepts and give learners practice in meaningful dialogues" (Tsui, 2003, p.54). In addition to McNamara and Tsui, Pachler and Evans Lawes (2007) claimed that a good language teacher must be knowledgeable in content.

In a recent paper by Richards (2017), language teachers' overall proficiency of the language has been stated as a must thereby securing the quality of education offered to students. Similarly, McNamara (1991) has stated his concerns about teachers' low proficiency levels and possible impacts of this insufficiency upon students. Many attempts to measure and enhance the language learning processes have been made in recent years. Council of Europe has developed the mostly-cited references of framework to evaluate language skills in Europe. Martyniuk (2005) remarks that language education activities carried out in accordance with the Council of Europe education policies emphasize the importance of plurilingualism, linguistic diversity, mutual understanding, democratic citizenship and social cohesion. Mirici (2007) states that the Language Policy Division of the Council of Europe developed The European Language Portfolio (ELP) to promote plurilingualism in language learning process. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is considered as one of the most prominent actions of ELP. Council of Europe (2001) asserts that CEFR provides users with a common groundwork for curriculum, syllabus guidelines, materials and tests in Europe. Through a standard foundation, it becomes easier for learners, teachers, administrators and institutions to pursue the language education programs and processes.

To measure and enhance second language competency is important in language learning process not only for plurilingual people but also for language teachers. In order to have the capacity to teach, one must be open to learn or be modest enough to accept whether he/she has points which need to be improved. Teaching and learning can be regarded as continuing processes which require lifelong effort. Not only students' but also teachers' need to keep up with the newest processes continue for life. As language is a dynamic process, teachers should prioritize keeping up to date themselves.

In order for teachers to keep up-to date, it is inevitable for teachers to be able to detect in which areas they are competent enough or in what fields that need improvement. Selvi (2007) argues that teachers' lifelong learning skills involve being aware of their own capacities as teachers and individuals and identifying their own educational needs. As mentioned earlier, in order to carry on daily tasks such as giving instructions, provide explanations, simply communicate in the target language, but most of all in order to address to the needs of the students in the 21st century, teachers are expected to be proficient in not only the language skills but also these skills such as critical thinking, problem solving and creativity as well.

In Turkey, in order to work as a professional teacher of English, one has to be the graduate of primarily four-year English Language Teaching departments (ELT) or related programs. At present, there are around sixty universities providing offering ELT programs in Turkey. Following graduation from these programs with a Bachelor's degree and receiving a pre-determined score from KPSS exam, the acronym stands for 'public employee

selection exam' the graduates are allowed to work for public schools. Along with the ELT departments, English language teachers, in Turkey, might also be the graduates of other departments such as English Language and Literature, English Translation, American Culture and Literature and Linguistics. With regard to this issue, İnceçay (2011) and Karakaş (2012) remark that the programs in the field of ELT do not provide their students with pedagogical knowledge. However, upon successful completion of a two-semester long certificate program offered by the Schools of Education on pedagogical knowledge and having a passing score from the abovementioned national KPSS exam the graduates can also work as English language teachers in Turkey. Typically, ELT departments offer prospective English language teachers eight semesters in four years with or without one year long English preparatory education. The courses offered in the ELT departments fall under three categories; language-proficiency courses, linguistics-related courses and pedagogical courses. The curriculum followed in these programs is more or less similar across the country. That is, the curriculum is of centralized nature.

As mentioned earlier, language teachers are expected to give instructions, provide explanations and communicate in the target language, which is English in our case. Therefore, their proficiency is of utmost importance.

With this in mind, the current study aimed at finding answers for the following research questions;

1. What is the self-assessed proficiency level of the participants, who are Turkish English teachers of English working for public and private schools, in terms of listening?
2. What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of speaking?
3. What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of reading?
4. What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of writing?
5. Are there any differences in the self-assessed proficiency levels of teachers with regard to gender, type of school currently worked, and teaching experience?

3. Methodology

Quantitative research design was adopted to address the research questions stated above. The data were collected through an online survey. The survey was started on 18th April, 2020 and closed on 5th May, 2020. The study was conducted to find out English language teachers' self-assessed proficiency in English based on CEFR C1 level specifications. In the following sections, data collection tool, data collection and data analysis will be mentioned.

3.1. Participants

A total of 70 participants participated in this study. Of them 19 were male and 51 of them were females. 22 participants have 0-5 year of experience, 19 of total participants have 6-10 year of experience and 29 of them are 10+ year experienced teachers. While 37 of the teachers work in private schools, 33 of the participants work in state schools.

3.2. Data collection

This research has been conducted by using quantitative research method. Quantitative method provides researchers with more reliable outcomes as numbers which symbolize results expand the objectivity of the study without including personal interpretation (Dörnyei, 2007). In other words, quantitative research method indicates impersonal and statistical analysis of data which is gathered through polls, questionnaires and surveys or by reshaping numeric results which were uncovered by previous studies. Quantitative method is a reliable way to access data as well as it is practical for researchers. Because this method does not require transcription of participants' answers, it is also timesaving.

In this study, a questionnaire was used to collect data. The questionnaire was designed by the researchers within the framework of CEFR and included 3 parts. The items of the questionnaire were adapted from the can-do statements of the CEFR C1 level. The earlier version of the questionnaire was piloted with 20 teachers who are not included in the current study. Based on the pilot study of the questionnaire some modifications were made in wording. Included in the questionnaire Part A consisted of 3 personal questions. Dörnyei (2007) interprets personal questions, in other words factual questions, as the ones which require personal facts such as age, gender and work experience. In this research, personal questions involved gender, teaching duration and the institution type as to whether state or private school. Including 34 items in total, Part B can-do statements were arranged at 5-point Likert scale ranging from 'strongly agree, agree, neutral, disagree and strongly disagree'. As for the items, from the items number 4 to 11 were related to the receptive skills, which are reading and listening, while the ones from

12 to 37 were based on productive skills; speaking and writing. The last part of the questionnaire Part C consisted of 2 open-ended questions related to the assumed weaknesses of the teachers in terms of language skills and the improvement endeavors they are involved in. In order to collect data for the study convenience sampling procedure was adopted. The questionnaire was delivered to the participants in two ways. First, a master copy of the questionnaire was mailed to the principals and kindly requested to share it with the English language teachers who work in their schools and would volunteer to participate in the study. Second, the participants from researchers' network were provided with the soft copy version of the survey adapted from CEFR via Google Docs (see the Appendix for the questionnaire).

3.3. Data analysis

39 items; 3 from Part A, 34 from Part B and 2 from Part C in the questionnaire, were loaded into the program. The first part of the questionnaire included 3 questions to elicit biographical information as "gender, teaching experience and the type of school currently working". For gender variable; 1= Male, 2= Female, for teaching experience; 1= 0-5 years, 2= 6-10 years, and 3= 10+ years, for school type; 1= State, 2= Private, accordingly, each option was assigned a number. In Part B, statements from 4 to 11 were related to receptive skills, which are reading and listening, while the statements from 12 to 37 were based on productive skills, which are speaking and writing at Likert scale through 'strongly agree, agree, neutral, disagree and strongly'. They were assigned numbers 1, 2, 3, 4 and 5 respectively. Cronbach Alpha for the instrument was measured as .087. Internal consistency of the rephrased questions after the pilot study was measured to ensure the internal consistency. To analyze the data IBM SPSS version 22 was used. Part C consisted of 2 open-ended questions (Q.38, Q.39). The analysis of the open-ended questions was made through content analysis. The responses to the Question 38 that the assumed weaknesses in terms of English language skills yielded 6 sub-categories as listening, speaking, reading, writing, and vocabulary. Question 39 that asked the participants their endeavors to improve their assumed weaknesses was categorized into two variables; 1= Individual, 2= Institutional.

Results were presented through figures and tables below.

4. Results

This part will display the findings obtained out of the statistical measurement for each research question. Table 1 shows that means of listening skill related items are closer to 2 (agree), which reveals that participants perceive themselves as proficient in English language listening skills. As can be seen in Table 2, the participants' responses to the items with regard to their speaking proficiency are close to 2 (agree), which shows that, like in the listening skill, participants are of the opinion that they are also competent at speaking skills.

Research question 1: What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of listening?

Table 1. Self-assessed proficiency level of the participants in terms of listening

	Mean
Q4	1,7143
Q5	1,7143
Q6	1,9286

Research question 2: What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of speaking?

Table 2. Self-assessed proficiency level of the participants in terms of speaking

	Mean
Q12	1,8286
Q13	1,8857
Q15	1,7857
Q17	1,7714
Q18	1,9857
Q19	1,9143
Q24	1,9429
Q25	2,0429
Q26	1,7714
Q27	1,7714
Q34	1,8429

Research question 3: What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of reading?

Table 3. Self-assessed proficiency level of the participants in terms of reading

	Mean
Q7	1,9143
Q8	1,7571
Q9	2,0571
Q10	2,0286
Q11	2,2143

Table 3 indicates the means of reading skill related items are closer to 2 (agree). A scan be deduced from the mean scores of reading skills teachers consider themselves as highly competent also in reading-based skills. Table 4 reveals that teachers' perspective on their own writing skills is highly positive. Means of writing related items are closer to 2 (agree).

Research question 4: What is the self-assessed proficiency level of the participants in terms of writing?

Table 4. Self-assessed proficiency level of the participants in terms of writing

	Mean
Q20	1,7000
Q21	1,7857
Q22	1,7857
Q23	1,8143
Q28	1,6143
Q29	1,6714
Q31	2,0000
Q32	1,9714

Research question 5: Are there any differences in the self-assessed proficiency levels of teachers with regard to gender, type of school currently working, and teaching experience?

Table 5. Tests of normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p.	Statistic	df	p.
teaching experience	,268	70	,000	,771	70	,000
school type	,354	70	,000	,635	70	,000
gender	,456	70	,000	,556	70	,000

Statistically speaking, when there are more than 30 participants in a study Kolmogorov-Smirnov test is advised. If the test reveals a p value greater than 0,05, it means distribution is normal. According to Table 5, Kolmogorov-Smirnov test does not indicate a normal distribution. Therefore, non-parametric tests are required to compare teaching experience, school type and gender. When independent groups are compared, Independent Samples t Test is used for the assessment of differences of related groups. This test would be appropriate for the comparison of teaching experience, school type and gender. However, as Kolmogorov-Smirnov test lacks normal distribution, it necessitates the use of a non-parametric test like Mann Whitney U. Gender, the type of school and teaching experience might affect participants' self-assessment of language skills. Thus, following hypotheses were constituted with regards to the research question 5.

H0: Gender, school type and teaching experience do not make any difference in the self-assessment of English language proficiency of the participating teachers.

H1: Gender, school type and teaching experience make a significant difference in the self-assessment of English language proficiency of the participating teachers.

The Mann Whitney U test requires the check of p value during the interpretation process. The null hypothesis is to be retained if p value is higher than .05. The null hypothesis is to be rejected when p value is lower than .05. Taking this into consideration, Table 6 reveals that items 7, 8, 21, 22, 28, 30 and 33 indicate a significant difference between gender and self-assessed proficiency of teachers. This difference occurs in the items related to written texts, written interaction, grammar and expressing point of view.

Table 6. Mann Whitney U test results on comparison of survey items with gender

Items	Significance
7. Long and complex factual texts are easy for me to understand	.056
8. I can differentiate the styles of texts such as factual and literary texts	.918
21. I am good at precise expression during written interaction	.685
22. I can relate to the addressee in an assured style during written interaction	.411
28. I can express myself in a clear written text	.855
30. I can express points of view at some length	.209
33. I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy	.035

Type of the school in which participants work is another point that concerns the hypotheses for the research question 5. Table 7 compares the survey items to the school type. It shows that items 7, 14, 21, 22, 27, 29 and 32 reveal a significant difference between school type and self-assessed proficiency of the participants. These items are mostly related to writing, which means writing causes the difference in question.

Table 7. Mann Whitney U test results on comparison of survey items with school type

Items	Significance
7. Long and complex factual texts are easy for me to understand	.252
14. I can use language flexibly for professional purposes	.361
21. I am good at precise expression during written interaction	.451
22. I can relate to the addressee in an assured style during written interaction	.208
27. I can develop points while speaking.	.207
29. I can express myself in a well-structured text while writing.	.137
32. Determining the appropriate style to the reader in mind while writing different kinds of texts is easy for me	.000

Hypotheses for the research question 5 include teaching experience of the participants, as well. All the survey items retain the null hypothesis, which means teaching experience of teachers does not make any impact on their self-assessed proficiency levels.

Part C, which requires open-ended answers from participants, reveals that many teachers are aware of the skills they need to further develop to be able pursue their occupations. 9 participants mentioned they could be better at listening while 25 participants were of the opinion that it was necessary for them to enhance speaking skills. 12 participants thought they needed better writing skills while 12 teachers felt they needed more vocabulary knowledge. 8 teachers stated that they needed better reading skills for their career while 4 participants claimed they did not have any area to improve. What needs to be noted here in the open-ended findings do not resonate with the findings extracted from the questionnaire. Although the Likert scale questionnaire items show that the participating Turkish teachers of English are of the opinion that they are competent enough in almost four language skills in English, open-ended items reveal that teachers think they have a room for development. It might result from the fact that open-ended items enable teachers to think more globally while Likert scale items focus on more specific areas. The last question item 39 asked the participants what types of endeavors they are involved in to improve their language skills. The content analysis revealed that 52 teachers are involved in individual activities such as following professional web sites on social media, professional readings, browsing and downloading language applications to enhance their skills while 18 teachers participate in institutional activities such as seminars, conferences, school projects.

5. Discussion and conclusion

The current study investigated the self-assessed proficiency of Turkish teachers of English working at state and private schools in Antalya. A total of 70 teachers participated in the study. In order to collect data a questionnaire designed by the researchers was used. The items were drawn from the can-do statements in the CEFR C1 specifications. The data collected were analyzed by IBM SPSS program version 22. The findings were presented in Tables and figures.

Niculescu (2014) states that English language teachers need a number of competencies to be able to perform their occupation. Richards (2001) defines competency as a trait of a person which helps him/her to perform a task, function or activity in a professional environment. Skills such as reading, writing, speaking and listening are accounted as content knowledge in English language teaching. Content knowledge is among the competencies that a teacher needs to be able to perform teaching efficiently. Shulman and Shulman (2004) define an accomplished

teacher as a person who knows what to teach and how to teach. Therefore, it is important for an English language teacher to be proficient in reading, writing, speaking and listening skills and to be sufficient in teaching those skills. Williams (1975) claims that a competent language teacher needs to have good knowledge of target language and good teaching skills. A study by Mukmimin, Sulistiyo, & Yanto (2016) reveals that improving language skills among new teachers is highly important. Although their study differs from our study in terms of the participants' profile, that their participants are teacher educators and school principals it aligns with our study in terms of the importance of teachers' language skills.

As mentioned earlier in the paper, proficiency of English language teachers is an under researched area. In a similar study Alvarenga et al (2009) investigated language teachers' proficiency by using a computerized test. Their study and the present study both investigated the proficiency of the English language teachers, the data collection methods are different. The findings of the present study revealed inconsistency. Although almost all of the participating teachers stated that they are proficient in the four-language skills area, in the open-ended part of the questionnaire almost all of them expressed the area they need to improve. As well as being currently involved in some events and actions for their own development, they are willing to participate in some other events and actions for further development. A study by Hizriani and Rahayu (2014) shows that teachers reflect on their own personal traits and collaborate with other teachers to improve themselves professionally.

Another study conducted by K m r (2010) looked at the self-efficacy of Turkish teachers of English. The study revealed that the participating teachers are aware of their level in terms of their teaching skills. However, the study did not focus on language proficiency of teachers. The current study intended to provide some data about the self-assessment of English language teachers regarding their own English language skills competency. The more competent teachers think they are, the more motivated they are to do their jobs efficiently. Deci and Ryan (2002) mention that motivation emerges from innate psychological needs such as self-efficacy feeling. In addition, Bandura (1977) claims that teachers' performance and success in their professions result from their own beliefs about their abilities. Seeing this, the study might contribute to professional life of teachers by raising awareness about their competency.

Elder (2001) points out the unavoidable connection between language skills and pedagogical performance of language teachers. The researchers argue that CEFR can be taken as a reference to measure the language proficiency of teachers. Our study aimed at providing some implications and baseline data for further studies which can examine proficiency of teachers based on CEFR. It can also promote personal and institutional teacher development actions. Richard (2001) remarks that conferences, seminars and similar activities are necessary for teachers to update their skills. Focusing on the language skills beside professional development might contribute to teachers' professional life to a great extent. This study might foster the organization of such activities for teachers. B y kyavuz and İnal (2008) state that teachers should be taught the difference between 'teacher training' and 'teacher development' when teacher candidates are receiving training. Then ongoing professional development might come to a prominence among English language teachers.

7. Limitations

This study was conducted on a small number of participants accordingly with limited data. That is, the findings cannot be generalized beyond this sample. In addition to the small sample, computerized research did not yield any previous study conducted specifically on language proficiency of Turkish teachers of English. Therefore, secondary data presented in the literature review lack studies in this respect. Another point to mention with regard to limitations, questionnaire was the only data collection tool utilized in the study. In a further large-scale study, interviews and classroom observations might be included. This type of triangulation will enhance the trustworthiness of the collected data.

8. Recommendations for further study

Based on the findings of the current study, we can say that although questionnaire teachers are well aware of low proficiency language-related weaknesses and willing to get involved in activities to improve these areas. Another research might investigate the opportunities available to teachers in Turkey. However, this research needs to be replicated with a larger sample to gain data in larger areas and boarder contexts. In order to capture the proficiency picture of Turkish teachers of English working in Turkey, this study can be replicated with a larger sample. In order to triangulate the data, focus group interviews can be integrated into the study. Apart from the studies on language proficiency, studies on how to measure the effectiveness and how to improve the training and development programs can be conducted.

Author contribution statements

O. Tunaboşlu and T. alışkan contributed equally to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Ethics committee approval

This research has Ethics Committee Approval from Suleyman Demirel University with 02/02/2020 date and 102/1 number. All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

References

- Alvarenga, M. B., Concario, M., Consolo, D. A., Lanzoni, H., Martins, T. H. B., & Silva, V. (2009). An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): The initial proposal and implications for the Brazilian context. In *Congresso Internacional Da Abrapui*, 2, 1-15.
- Andrews S (2003) Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness* 12(2): 81–95.
- Atmaca, . (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1641-1669.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Büyükyavuz, O. & İnal, S. (2008). A Descriptive Study on Turkish Teachers of English Regarding their Professional Needs, Efforts for Development and Available Resources. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10(3), 215-233.
- Competency. (2020). In Merriam-Webster's online dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge UP: Cambridge.
- Crystal, D. (2017). *English as a global language* (Second edition.). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. (Eds.). Rochester, NY: Un. of Rochester Press.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls?. *Language Testing*, 18(2), 149–170.
- Hayes, David & Chang, Kyungsuk & Jeon, Young-Joo. (2017). Competency Frameworks and Implications for Teacher Assessment. *Advanced Science Letters*. 23. 9778-9782. 10.1166/asl.2017.9796.
- Hizriani, N. & Rahayu, P. S. (2014). English teachers' professional development at Hulu Sungai Selatan. South Kalimantan. Paper presented at the TEFLIN International Conference, Solo, Indonesia.
- İnceçay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: From 2nd constitutional period onwards (1908-2010). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 186-190. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.071>
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15). 1-16.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2010.498579?scroll=top&needAccess=true>
- Martyniuk, M. (2005). Relating language examinations to the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Taylor, L.& Weir C.J. (Eds.). *Multilingualism and Assessment* (pp. 9-20). Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15434303.2010.498905?casa_token=6gJTZ4BRem-cAAAAA:FBCXPe8NjfD2bFdyEe6YmXHjrSZapngvHaFd0jqXkU5oSFuYzc_cCMcQH4sgChBXNbkNsY17gZ_9LQ
- McNamara, D. 1991. Subject knowledge and its application: problems and possibilities for teacher educators. *The Journal of Education for Teaching*, 17(2): 113–128.
- Mirici, I. H. (2007). Training multicultural and plurilingual children with an identity of European citizenship. *Proceedings of the International Academic Conference Children's Identity and Citizenship in Visegrad Context*, Presov University, 29-32.4.

- Mukmimin, A., Sulistiyo, U. & Yanto, Y. (2016). In the Spirit of Quality Student Teachers' English Proficiency and Pedagogical Skills: Teacher Educators and School Principals' Perception. *Turkish Journal of Education*, 5(3). 157-169. Doi: 10.19128/turje.81461
- Niculescu, B. O. (2014). Specific Competencies Required in Promoting the Quality of the English Language Teaching Process. *Buletin Stiintific*, 2(38), 144-151.
- Pachler, N., Evans, M. and Lawes, S. 2007. *Modern Foreign Languages: Teaching School Subjects 11-9*, Oxford: Routledge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Richards, J. C.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30.
- Seidlhofer, Barbara. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24. 209 - 239. 10.1017/S0267190504000145.
- Selvi, K. (2007, May 30-June 2). The English language teachers' competencies. Paper presented at The Fifth International JTET Conference, University of Debrecan, Hungary.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Williams, W. (1975). The training teachers of English as a foreign language. *English Language Teaching Journal*, 29, 107-115.

Appendix

Questionnaire

Part A. Please answer the following personal questions.

Personal Information	
Gender:	_____
Teaching experience	_____
School type (State or Private):	_____

Part B. Please choose (✓ or ✗) the suitable ones from *strongly agree* to *strongly disagree* for the following items.

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Extended speech is easy for me to understand.					
I can understand television programmes and films with little effort.					
I can understand implicit speech.					
Long and complex factual texts are easy for me to understand.					
I can differentiate the styles of texts such as factual and literary texts.					
I can understand specialized articles.					
I can understand long and complex literary texts.					
Long technical instructions are easy for me to understand.					
I am good at fluent oral expression.					
I can use oral language flexibly for social purposes.					
I can use language flexibly for professional purposes.					
I can express myself non-stop.					
I can use language effectively in professional contexts.					
I can use oral language effectively in social contexts.					
I can produce arguments with precision.					
I am good at producing coherent responds to those of other speakers during spoken interaction.					
I can express myself with clarity during written interaction.					
I am good at precise expression during written interaction.					
I can relate to the addressee in an assured style during written interaction.					
I can relate to the addressee in a personal style during written interaction.					
I can present clear descriptions of complex subjects while speaking.					
I can present detailed descriptions of complex subjects while speaking.					
I can integrate sub-themes while speaking.					
I can develop points while speaking.					
I can express myself in a clear written text.					
I can express myself in a well-structured text while writing.					
I can express points of view at some length.					
Writing detailed expositions of complex subjects in an essay or a report is easy for me.					
Determining the appropriate style to the reader in mind while writing different kinds of texts is easy for me.					
I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy.					
I can communicate with occasional minor slips, without significant vocabulary errors.					
I have a good command of expressions and colloquialism.					
I have a good command of lexical repertoire.					
I can use organizational patterns, connectors and cohesive devices.					

Part C. Please answer the following open-ended questions.

Which skill/s or area/s would you like to improve?

What types of activities are you involved to improve your proficiency?

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı

*Elif GENÇTÜRK ERDEM, Feride Başak BAŞAR, Gamze TOKTAY, İbrahim Halil YAYĞAZ,
Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU*

eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı

Contribution of eTwinning projects to digital literacy skills of teachers

Elif Gençtürk Erdem¹, Feride Başak Başar², Gamze Toktay³, İbrahim Halil Yayğaz⁴ ve Rüyam Küçük-süleymanoğlu⁵

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa, Türkiye. elifgencturk86@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-6189>

²Öğretmen, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa, Türkiye. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6100-9987>

³Öğretmen, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa, Türkiye. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8042-9074>

⁴Öğretmen, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa, Türkiye. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8766-5889>

⁵Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3540-2117>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 22 Mart 2021 Düzeltilme: 8 Temmuz 2021 Kabul: 10 Temmuz 2021</p> <p>Anahtar kelimeler: eTwinning projeleri, Dijital okuryazarlık, Kalite etiketi, 21. Yüzyıl becerileri, Öğretmen yeterlilikleri</p>	<p>Bu araştırmanın amacı, eTwinning projeleri yürüten öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan desene göre gerçekleştirilmiştir. Bursa ilinde 2020-2021 eğitim yılında görev yapmakta olan 470 öğretmene "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları için içerik analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis H testi ile elde edilen bulguların sonucunda öğretmenlerin eTwinning çalışmalarında aktiflik süreleri, mesleki kurslara katılımı, kalite etiketi alma durumlarına göre dijital okuryazarlığın tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eTwinning proje kriterlerine uygun çalışmalar yapmaları ve dijital uygulamaları kullanmaları önemli görülmüştür.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 22 March 2021 Revised: 8 July 2021 Accepted: 10 July 2021</p> <p>Keywords: eTwinning projects, Digital literacy, Quality certificate, 21st century skills, Teacher competencies</p>	<p>The aim of this study is to examine digital literacy skills of teachers developing eTwinning projects in terms of different variables. Research was conducted through mixed method, convergent design. "Digital Literacy Scale" was applied to 470 teachers working in 2020-2021 academic year in Bursa. Semi-structured interview forms were analyzed with content analysis method. Findings obtained through Kruskal Wallis H Test revealed that in relation to eTwinning active membership period, training courses and quality labels, there is a significant difference in attitude, technical, cognitive and social dimensions of digital literacy. The results indicated that teachers should use digital applications and practice relevant to eTwinning project requirements to develop digital literacy skills.</p>

1. Giriş

eTwinning, ulusal ve uluslararası alanda faaliyet gösteren, okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde yer alan tüm öğrencilerin ve tüm öğretmenlerin çevrimiçi olarak bir araya getirilmesini, dijital ortamda multidisipliner yaklaşımla çalışmaların yürütülmesini sağlayan ve ülkemizde MEB YEĞİTEK tarafından yürütülen, ücretsiz olarak kullanılan dijital bir platformdur. Bu platform aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler işbirlikçi ve yenilikçi ortak projeler ile eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlayan proje tabanlı e-öğrenme modelini gerçekleştirebilmektedir. eTwinning projeleri ortaklar arasında güçlü bir iletişim imkânı sağlayarak yaratıcılığı ve

* Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) 26.02.2021 tarih ve 2021/27 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynak göster: Gençtürk Erdem, E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 204-219. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>

girişimciliği teşvik etmektedir. eTwinning platformu Avrupa komisyonu tarafından 2005 yılında başlatılmıştır (Erasmus+, 2016). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin desteklenmesi ve gelişimlerinin artırılması amacıyla ulusal ve uluslararası platformlarda uygulanan eTwinning projeleri, 2009 itibariyle de Türkiye’de uygulanmaktadır. Türkiye 265.896 öğretmen ve 54.863 okul 46.691 proje ile eTwinning platformunda yer almaktadır (MEB, 2021).

eTwinning platformunun amacı, Avrupa’daki okulların dijital platform aracılığı ile birbiriyle iletişime geçmesini ve işbirliği ile projeler gerçekleştirmesini sağlamaktır. eTwinning platformu öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarında bulunabilecekleri ve bilgi iletişim teknolojilerini çalışmalarında kullanabilecekleri bir e-öğrenme fırsatı sunmaktadır. eTwinning platformu ile Avrupa’nın farklı ülkelerinde görev yapmakta olan öğretmenler ortak projeler üretip kısa ya da uzun dönemli çalışmalar planlayabilmektedir. Bu platformun, öğretmenler ve öğrenciler için motivasyon, farklı kültürleri tanıma, diğer Avrupa ülkelerindeki eğitim faaliyetlerinden haberdar olma, yabancı dil kullanımını geliştirme ve web teknolojilerini eğitim amaçlı kullanabilme gibi faydaları bulunmaktadır (MEB, 2017a).

eTwinning projelerinde çalışmalar iki platform üzerinden sürdürülmektedir. İlk olarak eTwinning ağının ve amacının tanıtıldığı eTwinning Live sayfasından gerçekleştirilen proje faaliyetlerinin bilgileri ve öğretmenlere yönelik çevrimiçi eğitimlerin duyuruları takip edilebilmektedir. Ayrıca eTwinning Live üzerinden öğretmenlerin proje faaliyetlerini sürdüren okullara ulaşabilmesi, proje kurucuları ile iletişim sağlayarak projelere ortak olabilmesi ya da farklı okullar ile yeni bir proje başlatabilmesi mümkün olabilmektedir. eTwinning proje faaliyetlerinin sürdürülmesinde kullanılan bir diğer platform ise Twinspace sayfasıdır. Twinspace üzerinden proje ortakları proje süresi boyunca iletişim sağlayabilmekte ve paylaşımda bulunabilmektedir. Twinspace üzerinde ortaklar tarafından projenin profil sayfası kurulmakta, tüm okulların tanıtımı yapılmakta ve proje süresince gerçekleştirilen faaliyetler ve üretilen içerikler paylaşılmaktadır. Bu sayede proje ortakları Twinspace üzerinden projenin tanıtımını yapabilme imkânına sahip olmaktadır. Ayrıca, Twinspace üzerinden öğretmenler forum, chat, tartışma bölümlerini projelerinde kullanabilme imkânına sahiptir. Twinspace dışında projenin yaygınlaştırılması için blog sayfası oluşturma ve web 2.0 araçlarının çalışmalarda kullanılma fırsatı sağlanmaktadır.

Toplumun çağa ayak uydurması ancak yenilikçi uygulamaların takip edilmesi ile mümkündür. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim alanında öğretmenlerin doğru bilgiye ulaşması ve paylaşması çok önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi bir dijital okuyazar olması gerekmektedir. Bu bağlamda dijital okuyazarlığın eğitim sürecindeki yeri göz ardı edilemeyecek ölçüde büyüktür. eTwinning projeleri ile öğretmenlerin yalnızca 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuyazarlık konusunda gelişim sağlamaları değil, ayrıca dijital dünyanın gerekliliği olan çeşitli dijital araçların oluşturulması ile yaratıcılıklarının sağlanması, iletişim ve anlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Dijital okuyazarlık, hayatın tüm alanlarında dijital etkileşim oluşturan, eleştirel, yaratıcı, ayırt edici ve güvenli uygulamaları sağlayan bilgi, beceri ve anlayışların toplamıdır. Dijital okuyazarlık yalnızca bir bilgisayarı veya belirli bir yazılım paketini etkili bir şekilde kullanabilmeyi sağlayan fonksiyonel bir beceri değil, bir bilgisayara erişmekten veya onu kullanabilmekten çok daha fazlasıdır. Dijital okuyazarlık kavramı, ortak çalışma, güvende kalma, etkili iletişim kurma, kültürel ve sosyal farkındalık ve yaratıcı olmak gibi becerilerle ilişkilidir (MEB, 2020b).

Dijital okuyazarlık Eshet-Alkalai’ye (2004) göre bilgi okuyazarlığı bilgiyi öğrenme, anlama, değerlendirme ve kullanma yeteneği olarak tanımlanırken, görseller yardımıyla görsel düşünme becerisi kazanmak görsel okuyazarlık, yazılı metin, resim, video gibi araçlar yardımıyla kreatif çoğaltma becerisi çoğaltma okuyazarlığı, dijital ortamda sosyalleşmenin duygusal ve sosyal taraflarını yönetme yeteneği sosyo-duygusal okuyazarlık, doğrusal olmayan bilgi ortamının yaratılmasında hipermetin kullanımı ve görüntülenilen bilgiler arasında serbestçe gezinme yeteneği ise çoklu okuyazarlık olarak tanımlanmaktadır. Ng’ye (2012) göre dijital okuyazarlık “gelişmekte olan teknolojilere adaptasyon” olarak tanımlanmıştır. Gilster’e (1997) göre dijital okuyazarlığın farklı donanım ve yazılımları bilip kullanabilme becerisi, dijital içerik ve uygulamaları anlayıp bu uygulamaları eleştirel bir şekilde analiz edebilme becerisi, dijital ortamda üretme becerisi olmak üzere 3 ilkeye dayandığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda dijital okuyazarlığın farklı okuyazarlık türlerini de içinde barındırdığı ifade edilebilmektedir.

Dijital okuyazar olan birey iletişim becerisi yüksek, eleştirel düşünebilen, yenilikçi, problemlere çözüm üretebilen, karar verme becerisi yüksek, teknolojik kavramların anlamlarını bilen ve kullanan, yapması gerekenleri dijital vatandaş olarak yapabildir (ISTE, 2007). eTwinning projeleri çevrimiçi platformda yürütüldüğü için katılımcı öğretmenlerin dijital okuyazar olmaları son derece önemlidir (MEB, 2017b). eTwinning projelerinde dijital okuyazarlık ve e-güvenlik konusu önemli bir kriterdir. Projelerle birlikte öğretmenlerin dijital okuyazarlık becerileri de gelişmektedir (MEB, 2020a). Bu çalışmanın amacı eTwinning platformunun öğretmenlerin dijital okuyazarlık becerilerine bazı değişkenler açısından etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki

alt problemlere cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri

1. eTwinning portalında aktif olma süresi
2. eTwinning kalite etiketini almaları
3. katılmış oldukları eTwinning mesleki gelişim kurs sayısı
4. eTwinning projelerine ve çalışmalarına katılım sayısına göre değişiklik göstermekte midir?

Dijital okuryazarlık kişisel verilerin korunması, nitelikli bilgi kaynaklarından yararlanılması ve güvenli iletişim sağlanmasını gerektirmektedir. 21. yy becerileri dâhilinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı son derece önem taşımaktadır. Bu bakımdan bu çalışma ile eTwinning projeleri yürüten farklı niteliklere sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin araştırılması gerekli görülmüştür. eTwinning projelerinde yer alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri bugüne kadar yeterince incelenmemiştir. Bu bağlamda bu araştırma ile eTwinning çalışmaları yürüten öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin geliştireceği alanlar tanımlanarak alana katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı alanlara ilişkin yapılan çalışmalar hakkında literatür taraması, üçüncü bölümde çalışmada kullanılan yöntemle ilişkin açıklamalar, dördüncü bölümde nitel ve nicel araştırma bulguları ve analizi, beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

2. Literatür

eTwinning Merkezi Destek Servisi (2021) tarafından elde edilen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin % 29'u eğitim teknolojileri becerilerinin artırılmasında eTwinning platformunun önemli bir yeri olduğunu bildirmiştir. eTwinning platformunu aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerin, öğrencileri ile birlikte etkinlikleri gerçekleştirmeleri, çevrimiçi eğitim materyalleri hazırlamaları ve yapılan faaliyetlerin blog vb. sosyal medya araçları üzerinden paylaşılması ile dijital uygulama becerilerinde gelişim sağlandığı tespit edilmiştir (eTwinning, 2015). Avcı'nın (2021) çevrimiçi öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenler eTwinning aracılığıyla işbirlikçi çalışmalarda bulduklarını, yeni öğretim yöntemleri öğrenerek web 2.0 araçlarından faydalandıklarını, bu sayede ise eğitimde yenilikçi uygulamaları ders etkinliklerine aktardıklarını ifade etmişlerdir. Kampylis vd. (2013) yenilikçi pedagojik uygulamalara ilişkin eTwinning üzerine yaptıkları çalışmada eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. eTwinning projeleri yürüten öğretmenlerin projelerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları nedeniyle eTwinning'i yaratıcılığı artıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, yenilikçi somut bir uygulama olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir.

Velea (2011) eTwinning uygulamaları üzerine yapmış olduğu araştırmasının sonucunda öğretmenlerin eTwinning Avrupa topluluğu içerisinde yer alarak eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda deneyim kazanmalarının önemine değinmiştir. eTwinning çalışmalarıyla öğretmenlerin işbirlikçi bir platformda yeni araçlar deneyimlediklerini ve proje etkinliklerinin öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini tanımlarına olanak sağladığını belirtmiştir. Gheorghe (2008) e-öğrenme konusunda eTwinning hakkında yapmış olduğu çalışmasının sonucunda öğretmenlerin eTwinning projelerinde öğrenilen çevrimiçi araçları sınıfta kullanmalarının önemine değinmiştir. eTwinning projeleri ile işbirlikçi çalışmalara dâhil olan öğretmenlerin eğitim uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerilerinin ve motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.

Bozdağ (2017) eTwinning ağının da yer aldığı proje tabanlı eğitime teknolojinin entegrasyonunu araştırdığı çalışmada eTwinning projelerinde kullanılan dijital araçları ve uygulamaları belirlemiş, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade teknoloji tabanlı etkinlikleri öğrenme ortamına taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Yamaç (2018) yeni okuryazarlık kuramını incelediği çalışmasının sonucunda gelişmekte olan bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamına entegre edilebilmesi için öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını ve uygulamaları tanıma, kullanma ve içerik oluşturma becerilerinin artırılması gerektiğinin altını çizmiştir. Crişan (2013) eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin yapmış olduğu araştırmasının sonucunda eTwinning kalite etiketinin gerektirdiği kriterleri karşılayan nitelikli çalışmaların öneminden bahsetmiştir. Nitelikli bir eTwinning projesi için farklı okullardan oluşan ortakların yakın işbirliği kurmalarının, öğrenme ortamlarında yenilikçi eğitim tekniklerini kullanmalarının, bilgi ve iletişim teknolojilerinden, çevrimiçi çeşitli uygulamalardan doğru şekilde faydalanmalarının gerekliliğini ifade etmiştir. Literatürden elde edilen veriler incelendiğinde nitelikli bir eTwinning projesinin yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerisini ge-

rektirdiği belirtilebilmektedir. eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin çevrimiçi olarak doğru bilgileri edinmesi, güvenilir şekilde paylaşması ve ortak okullarla iletişimde bulunması için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması önem arz etmektedir. eTwinning projeleri ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini sağlayan öğrenci merkezli etkinliklere yer verdikleri, çeşitli web 2.0 araçları ve uygulamaları sınıf içinde kullandıkları ve bu sayede motivasyon kazandıkları ifade edilebilmektedir.

3. Yöntem

Karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desende nicel ve nitel araştırmalar eş zamanlı olarak yürütülmekte, verilerin çözümlenmesi ayrı ayrı yapılarak elde edilen bulgular yorumlama yapılırken birleştirilmektedir. Yakınsayan desende nitel ve nicel araştırma yöntemlerine eşit şekilde önem verilmektedir (Creswell ve Clark, 2015). Yakınsayan desen nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı konusunda araştırmacılara bilgi sağlamaktadır.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların bakış açılarına ilişkin detaylı bilgi sağlayan nitel verilerin, ölçekten alınan verilerle kıyaslanarak doğrulanması amaçlanmıştır. Bu nedenle yakınsayan desen kullanılarak ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen verilerin tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına bakılarak bulgular bir araya getirilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın nicel kısmında çalışma grubunu (Kasım- Ocak) 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan en az bir kere eTwinning projelerinde yer alan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel kısımda yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ankete katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri

		N	%
eTwinning portalında aktif olma süresi	0-1 Yıl	211	44,9
	1-5 Yıl	225	47,9
	5-10 Yıl	34	7,2
eTwinning aracılığı ile alınan mesleki gelişim kursu	Katılmadım.	63	13,4
	1-5 arası	175	37,2
	6-10 arası	78	16,6
	10’dan fazla	154	32,8
Kalite etiketi	Kalite etiketi almadım	275	58,5
	Ulusal kalite etiketi	64	13,6
	Avrupa kalite etiketi	131	27,9

Araştırmanın nitel kısmında ise veri toplama aracını dolduran gönüllü katılımcılar arasından Avrupa Kalite Etiketi alan 4, Ulusal Kalite Etiketi alan 1 ve eTwinning projelerine yeni başlayan 4 katılımcı olmak üzere toplam 9 katılımcı yer almıştır. Görüşlerin aktarılmasında gizlilik esası gözetilerek katılımcıların isimleri belirtilmeden kodlanmıştır. Bu sebeple eTwinning kalite etiketi alan katılımcılar “Ö” olarak kodlanmış ve katılımcılara “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5”; eTwinning kalite etiketi almayan ve yeni başlayan katılımcılar ise “Y” olarak kodlanmış ve katılımcılara “Y1, Y2, Y3 ve Y4” şeklinde bir numara verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	Okul türü	Branş	eTwinning Aktiflik Süresi	Kalite Etiketi	Kodlama
Kadın	Okul öncesi	Anasınıfı Öğretmeni	1-5 yıl	Avrupa Kalite Etiketi	Ö1
Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	1-5 yıl	Ulusal Kalite Etiketi	Ö2
Kadın	Lise	Biyoloji Öğretmeni	1-5 yıl	Avrupa Kalite Etiketi	Ö3
Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	1-5 yıl	Avrupa Kalite Etiketi	Ö4
Kadın	Lise	İngilizce Öğretmeni	5-10 yıl	Avrupa Kalite Etiketi	Ö5
Kadın	İlkokul	İngilizce Öğretmeni	0-1 yıl	Kalite Etiketi Almadı	Y1
Kadın	Ortaokul	İngilizce Öğretmeni	0-1 yıl	Kalite Etiketi Almadı	Y2
Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	0-1 yıl	Kalite Etiketi Almadı	Y3
Erkek	Lise	İngilizce Öğretmeni	0-1 yıl	Kalite Etiketi Almadı	Y4

3.3. Veri toplama aracı

Bu araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 26.02.2021 tarihli 2021-2 oturum sayısı ve 27 sayılı kararı ile etik açısından uygun bulunmuştur.

3.3.1. Nicel veri toplama aracı

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin teknik, tutum, bilişsel ve sosyal olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek, tutum alt boyutunda 7, teknik alt boyutunda 6, bilişsel alt boyutunda 2 ve sosyal alt boyutunda 2 olmak üzere 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından alınan puanların yüksek olması dijital okuryazarlığın yüksek olduğunu belirtmektedir. Beşli likert tipinde olan ölçeğin düzenlenmesi Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklindedir. Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ölçeğin tümü için $\alpha=.90$, tutum alt boyutu $\alpha=.89$, teknik alt boyut $\alpha=.90$, bilişsel alt boyut $\alpha=.82$ ve sosyal alt boyut $\alpha=.84$ olarak saptanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için $\alpha=.93$, tutum alt boyutu $\alpha=.85$, teknik alt boyut $\alpha=.90$, bilişsel alt boyutu $\alpha=.77$ ve sosyal alt boyut $\alpha=.71$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılanlar dijital okuryazarlık ölçeğinden minimum 17 puan; maksimum ise 85 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

3.3.2. Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında tüm katılımcılara aynı soruların sorulduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sayede görüşmecinin kişisel yargısının ve görüşmeye etkisinin azaltılması amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinin yapılmasında, benzerlik ve farklılıkların saptanmasında kolay bir yöntem olan açık uçlu görüşme sorularının kullanılmasına karar verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:123). Görüşmenin öncesinde eTwinning projeleri yürüten katılımcılar için gerekli hazırlıklar (spesifik ve genel araştırma sorularının kararlaştırılması, görüşme sorularının tasarlanması, soruların sıralanması, görüşmenin başlangıcı ve kapanışının planlanması, görüşme kaydı için hazırlanması, pilot uygulama ile görüşme formlarının test edilmesi) ve görüşme esnasında yapılacaklar (görüşmenin hazırlanması, konunun tanımlanması, görüşmenin vaktinde sonlandırılması, notların tutulması vb.) titizlikle planlanıp uygulanmıştır. Görüşme soruları benzer çalışma bulguları incelenerek dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile ilişkili sorulardan hazırlanmıştır. Görüşmede katılımcılara sorulan sorular şu şekildedir;

- 1) Kendinizi teknoloji yeterliliği bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz? Teknolojiyi kullanmada yaşadığınız sorunlar nelerdir? Teknik sorunlarınızı nasıl çözersiniz?
- 2) Sosyal medya hesabınız mevcut mu? Mevcut ise sosyal medya hesaplarınızı iletişim aracı olarak kullanıyor musunuz? Kendinize ait bir web siteniz / blog sayfanız mevcut mu? Mevcut ise ne tür içerikler paylaşırsınız? Özgün bir içerik değilse bilgileri nereden edirsiniz? İnternette yayınladığınız içeriklerin siber güvenliğine ilişkin ne tür önlemler alırsınız?
- 3) School Education Gateway, European Schoolnet Academy, Coursera eğitimleriniz var mı? Var ise bu eğitimlerin size sağladığı katkılar nelerdir?
- 4) Öğretmenler eTwinning proje uygulama sürecinde ne tür deneyimler edinmektedir?
- 5) Eğitim etkinliklerini teknolojiyle bütünleştirmenin öğretmenin mesleki becerilerinin gelişimine katkısı nedir? Dijital okuryazarlık becerileriniz ile yeni nesil soru hazırlama teknikleri ve değerlendirme yöntemlerinden faydalandığınızı düşünüyor musunuz?
- 6) Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan eTwinning çalışmaları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini hangi alanlarda geliştirmektedir?
- 7) Öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri ve dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Görüşme soruları araştırmacılar tarafından Dijital Okuryazarlık Anketi sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken dijital okuryazarlık ile ilgili alan yazın incelenmiş sorular belirlenmiştir. Belirlenen sorular, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında görev yapan 2 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış, 7 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Doğru bilgiye erişme konusunda geçerlik ve güvenilirlik nitel araştırmacının karşılanması gereken önemli beklentilerdir. Yapılan bu çalışmada nitel

çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla belirli stratejilerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada ilk olarak uzman incelemesi yaptırılmıştır. Nitel araştırma yönteminde uzmanlaşan kişilerden, yapılan araştırmanın farklı boyutlarıyla incelenmesi istenmiştir. Ardından elde edilen verilere ayrıntılı betimleme stratejisi uygulanmıştır. Ayrıntılı betimleme okuyucuya yorum katmadan ve verinin özüne mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Araştırmayı yürütenlerin tüm araştırma süreci boyunca yürütülen faaliyetlerde tutarlı davranıp davranmadığının belirlenmesi adına tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Son aşamada elde edilen çıktılar ham veriler ile kıyaslanarak teyit incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279, 282, 283). Görüşmeler zoom üzerinde yürütülmüş olup kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçeğin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov sınaması yapılmış ve uygulanan test sonucunda yer alan verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu sebeple verilere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu bağlamda analiz edilen veriler, 0,95 güven aralığında test edilerek yorumlanmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Verilerin analizi; verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak, yorumlanması olmak üzere 4 aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere birer kod numarası verilerek (Ö1,Ö2..) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılıp frekans ve yüzde şeklinde belirtilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; öncelikle Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve eTwinning projeleri ile ilgili görüşleri kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Araştırmacı bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünü sürekli olarak test etmiştir. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. Temaları yorumlayıp açıklamak için duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemleri kullanılmıştır. Okul müdürleri bulguları gözden geçirmiş ve gerçekçi bulmuştur. Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur.

Dış geçerliği sağlamak için; verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. Görüşleri alınan öğretmenlerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşılarak teyit ettirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)’ın [(Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100)] formülü kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarının güvenilirliği için uzmanlar arası görüş birliği 86 olarak hesaplanmıştır.

4. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında sırasıyla nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular sunulacaktır.

4.1. Nicel araştırmaya ilişkin bulgular

Tablo 3. Dijital okuryazarlık ölçeği ile elde edilen puanların ortalamaları

Ölçek Alt Boyutları	N	Min	Max	Xort	SS
Tutum	470	7	35	32,34	0,47
Teknik	470	6	30	26,16	0,65
Bilişsel	470	2	10	9,24	0,55
Sosyal	470	2	10	8,46	0,80
Dijital Okuryazarlık Toplam	470	17	85	76,16	0,51

Ankete katılanlar dijital okuryazarlık ölçeğinden en az 17 puan en fazla ise 85 puan alabileceklerdir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanın artması dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığını gösterir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalama puanı 76,16’dır. Bu puan katılımcılarda yüksek düzey dijital okuryazarlık varlığını göstermektedir. eTwinning öğretmenleri dijital okuryazarlık ölçeğinden sırasıyla öğretmenlerin “tutum” ortalaması

32,34±0,47 (Min=7; Maks=35), “teknik” ortalaması 26,16±0,65 (Min=6; Maks=30), “bilişsel” ortalaması 9,24±0,55 (Min=2; Maks=10), “sosyal” ortalaması 8,46±0,80 (Min=2; Maks=10), olarak saptanmıştır.

Tablo 4. Dijital okuryazarlık becerileri ve eTwinning portalında aktiflik süresi

Boyut	eTwinning portalında aktiflik süresi	N	X	Sd	X ²	P	Anlamli Fark
Tutum	A. 0-1 Yıl	211	4,52	0,49	29,37	<,001*	B-A C-A
	B. 1-5 Yıl	225	4,68	0,45			
	C. 5-10 Yıl	34	4,84	0,24			
Teknik	A. 0-1 Yıl	211	4,2	0,67	37,65	<,001*	B-A C-A C-B
	B. 1-5 Yıl	225	4,46	0,61			
	C. 5-10 Yıl	34	4,72	0,46			
Bilişsel	A. 0-1 Yıl	211	4,52	0,59	18,83	<,001*	B-A C-A
	B. 1-5 Yıl	225	4,7	0,52			
	C. 5-10 Yıl	34	4,82	0,36			
Sosyal	A. 0-1 Yıl	211	3,97	0,85	43,39	<,001*	B-A C-A
	B. 1-5 Yıl	225	4,41	0,71			
	C. 5-10 Yıl	34	4,65	0,51			

Tablo 4’te görüldüğü gibi eTwinning portalında aktiflik süresi değişkenine bağlı olarak tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tutum alt boyutunda (X²=29,372; p<,001) eTwinning portalında aktif olma süresi 5-10 yıl arası olan öğretmenler (X=4,84) ve 1-5 yıl olan öğretmenler (X=4,68) henüz yeni başlayan öğretmenler (X=4,52) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Teknik alt boyutunda (X²=37,65; p<,001) eTwinning portalında aktif olma süresi 5-10 yıl arası öğretmenler (X= 4,72) ile 1-5 yıl olan öğretmenler (X= 4,46) ve henüz yeni başlayan öğretmenler (X= 4,2) arasında bununla beraber 1-5 yıl olan öğretmenler ile henüz başlayan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır. Bilişsel alt boyutunda (X²=18,83; p<,001) eTwinning portalında aktif olma süresi 5-10 yıl arası öğretmenler (X= 4,82) ve 1-5 yıl olan öğretmenler (X= 4,7) henüz yeni başlayan öğretmenler (X= 4,52) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sosyal alt boyutunda (X²=43,39; p<,001) eTwinning portalında aktif olma süresi 5-10 yıl arası öğretmenler (X= 4,65) ve 1-5 yıl olan öğretmenler (X= 4,41) henüz yeni başlayan öğretmenler (X= 3,97) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Tablo 5. Dijital okuryazarlık becerileri ve kalite etiketi alma

Boyut	Kalite etiketi aldınız mı?	N	X	Sd	X ²	P	Anlamli fark
Tutum	A. Kalite etiketi almadım.	275	4,55	0,46	33,91	<,001*	B-A C-A
	B. Ulusal kalite etiketi	64	4,67	0,45			
	C. Avrupa kalite etiketi	131	4,76	0,45			
Teknik	A. Kalite etiketi almadım.	275	4,24	0,64	42,87	<,001*	C-A C-B
	B. Ulusal kalite etiketi	64	4,34	0,68			
	C. Avrupa kalite etiketi	131	4,61	0,58			
Bilişsel	A. Kalite etiketi almadım.	275	4,58	0,53	11,65	0,003*	C-A
	B. Ulusal kalite etiketi	64	4,67	0,50			
	C. Avrupa kalite etiketi	131	4,7	0,61			
Sosyal	A. Kalite etiketi almadım.	275	4,03	0,83	53,32	<,001*	C-A B-A
	B. Ulusal kalite etiketi	64	4,38	0,73			
	C. Avrupa kalite etiketi	131	4,59	0,62			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, Kalite Etiketi değişkenine bağlı olarak tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir (*p<0,05 anlamlı). Tutum alt boyutunda (X²=33,91; p<,001) kalite etiketi alma değişkenine göre Avrupa kalite etiketi alan öğretmenler (X= 4,76) ve Ulusal kalite etiketi alan öğretmenler (X=4,67) ile kalite etiketi almamış öğretmenler (X= 4,55) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Teknik alt boyutunda (X²=42,87; p<,001) kalite etiketi alma değişkenine göre Avrupa kalite etiketi alan öğretmenler (X= 4,61) ile Ulusal kalite etiketi alan öğretmenler (X=4,34) ve kalite etiketi almamış öğretmenler (X= 4,24) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Bilişsel alt boyutunda (X²=11,65; p=0,003) kalite etiketi alma değişkenine göre Avrupa kalite etiketi alan öğretmenler (X= 4,67) ile kalite etiketi almamış öğretmenler (X= 4,58) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sosyal alt boyutunda (X²=53,32; p<,001) kalite etiketi alma değişkenine göre Avrupa kalite etiketi alan öğretmenler (X= 4,59) ve Ulusal kalite etiketi alan öğretmenler (X=4,38) ile kalite etiketi almamış öğretmenler (X= 4,03) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Tablo 6. Dijital okuryazarlık becerileri ve mesleki gelişim kursu katılımı

Boyut	eTwinning portalında mesleki gelişim kurslarına katılma durumu	N	X	Sd	X ²	p	Anlamli fark
Tutum	A. Katılmadım	63	4,43	0,55	48,08	<,001*	C-A
	B. 1-5 arası	175	4,52	0,48			D-A
	C. 5-10 arası	78	4,65	0,51			C-B
	D. 10'dan fazla	154	4,8	0,31			D-B D-C
Teknik	A. Katılmadım	63	4,12	0,79	37,92	<,001*	C-A
	B. 1-5 arası	175	4,23	0,65			D-A
	C. 5-10 arası	78	4,42	0,64			C-B
	D. 10'dan fazla	154	4,58	0,52			D-B
Bilişsel	A. Katılmadım	63	4,51	0,6	22,39	<,001*	D-A
	B. 1-5 arası	175	4,53	0,58			D-B
	C. 5-10 arası	78	4,61	0,63			D-C
	D. 10'dan fazla	154	4,78	0,41			
Sosyal	A. Katılmadım	63	3,78	0,96	49,69	<,001*	B-A
	B. 1-5 arası	175	4,11	0,80			C-A
	C. 5-10 arası	78	4,22	0,78			D-A
	D. 10'dan fazla	154	4,57	0,6			D-B D-C

Tablo 6'da görüldüğü gibi, eTwinning mesleki gelişim kurslarına katılma değişkenine bağlı olarak tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. (*p<0,05 anlamlı) Tutum alt boyutunda (X²=48,08; p<,001) mesleki gelişim kurslarına katılma sayısı 10'dan fazla olan öğretmenler (X=4,8) ile 5-10 arası olan öğretmenler (X=4,65), 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,52) ve hiç mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=4,43) arasında aynı zamanda 5-10 arası öğretmenler (X=4,65) ile 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,52) ve mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=4,43) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Teknik alt boyutunda (X²=37,92; p<,001) mesleki gelişim kurslarına katılma sayısı 10'dan fazla olan öğretmenler (X=4,58) ile 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,23) ve hiç mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=4,12) arasında aynı zamanda 5-10 arası öğretmenler (X=4,42) ile 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,23) ve mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=4,12) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilişsel alt boyutunda (X²=22,39; p<,001) mesleki gelişim kurslarına katılma sayısı 10'dan fazla olan öğretmenler (X=4,58) ile 5-10 arası olan öğretmenler (X=4,61), 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,53) ve mesleki gelişim kursuna hiç katılmamış öğretmenler (X=4,51) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sosyal alt boyutunda (X²=49,69; p<,001) mesleki gelişim kurslarına katılma sayısı 10'dan fazla olan öğretmenler (X=4,57) ile 5-10 arası olan öğretmenler (X=4,22), 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,11) ve hiç mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=3,78) arasında aynı zamanda 5-10 arası öğretmenler (X=4,22) ve 1-5 arası olan öğretmenler (X=4,11) ile mesleki gelişim kurslarına hiç katılmayan öğretmenler (X=3,78) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.2. Nitel araştırmaya ilişkin bulgular

Tablo 7'de görüşmelerde katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevapların kodlanmasıyla belirlenen 3 ana tema ve alt temalar belirtilmiştir.

Tablo 7. Nitel verilerin analizi sonucunda belirlenen tema ve alt temalar

Tema 1.	Teknoloji yeterliliğine ilişkin görüşler
Alt Temalar	Teknoloji kullanımında yaşanan problemlere ilişkin görüşler
	Kişinin kaygı ve korku durumuna bağlı nedenler
	Teknolojik araçların durumuna bağlı nedenler
Tema 2.	Sosyal medya hesapları, web sitesi ve blog kullanımına ilişkin görüşler
Alt Temalar	Web sitesi ve blog kullanım amaçlarına ilişkin görüşler
	Sosyal medyada siber güvenlik farkındalığına ilişkin görüşler
Tema 3.	eTwinning proje deneyimlerine ilişkin görüşler
Alt Temalar	eTwinning çalışmalarının dijital okuryazarlık becerilerine katkısına ilişkin görüşler
	Teknolojinin sınıf içi uygulamalara aktarılmasına ilişkin görüşler

Tablo 8 incelendiğinde teknoloji yeterliliğine ilişkin görüşlerin 4 farklı kaynaktan oluştuğu görülmektedir. Frekans sıklığı yüksek olan kaynaklar incelendiğinde eTwinning ile web 2.0 araçları öğrenen, projelerinde kullanan, sürekli öğrenen öğretmenlerin kendilerini teknoloji açısından yeterli gördükleri, teknolojinin sürekli geliş-

mekte olduğunu ve bu hıza yetişemediğini belirten öğretmenlerin ise kendilerini teknoloji açısından yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Teknoloji yeterliliği konusunda araştırmaya katılan 9 katılımcıdan 5'inin (Y1, Ö3, Ö4, Y4, Ö5) % 55'inin kendilerini yeterli olarak gördükleri, 4'ünün (Ö1, Y3, Ö2, Y2) % 45'inin ise kendilerini yeterli görmedikleri ortaya konulmuştur. Alınan yanıtların analizi neticesinde teknoloji yeterliliğinin geliştirilmesi konusunda katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan noktaların "eTwinning çalışmaları" ve "web 2.0 araçları kullanımı" olduğu görülmüştür. "Teknoloji Yeterliliği" teması altında öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerine yönelik bazı görüşleri şu şekildedir;

Y1, "eTwinning'ten sonra teknolojiye olan merakımın artması ile yeterliliğim de her geçen gün artıyor."

Ö3, "Teknoloji her gün gelişmekte olan bir süreç içinde. Bu gelişime ayak uydurmaya çalışıyorum. Projelerimizde ve derslerimizde işlerimizi çok kolaylaştıran web2.0 araçlarını öğreniyorum ve günden güne öğrendiklerime yenilerini ekliyorum."

Y4, "Her zaman öğrenmeye açığım. eTwinning projelerimde ve derslerimde web 2.0 araçlarını kullanmaya özen gösteriyorum."

Ö5, "eTwinning projeleri sürecinde birçok yeni web 2.0 araçları ve mobil uygulamalar tanıyıp bunları deneyimleme imkânı buluyorum."

Tema 1. Teknoloji yeterliliğine ilişkin görüşler

Tablo 8. Öğretmenlerin teknoloji yeterliliğine ilişkin görüşleri

S.N	Kodlanmış Teknoloji Yeterlilik İfadeleri	f
1	eTwinning ile web 2.0 araçları kullanıyorum (Ö5, Y4, Ö3, Y1)	4
2	Teknoloji sürekli gelişmekte yeterli olamıyorum (Ö1, Y3, Ö2)	3
3	Sürekli öğrenmeye açığım (Ö4, Y4)	2
4	Teknoloji kullanımında sıkıntı yaşıyorum (Y2)	1

(*Ö, Y; Kodlanmış Öğretmen)

Tema 1.1. Teknoloji kullanımında yaşanan problemlere ilişkin görüşler

Teknoloji yeterliliği teması altında oluşturulan bu alt probleme ilişkin görüşme formundaki soru "Teknoloji kullanımında yaşadığımız sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Görüşmeye alınan öğretmenlerin yanıtlarının analizi sonucunda 2 alt tema belirlenmiştir: kişinin korku ve kaygı durumuna bağlı nedenler ve teknolojik araçların durumuna bağlı nedenler. İki alt temaya ilişkin kavramlar incelendiğinde görüşmecilerin en fazla vurguladıkları noktanın teknoloji kullanımına ilişkin korku ve kaygı duyulması (Y3 ve Y2) ve teknolojik aletlerin eski olması (Y4, Ö3, Ö4) şeklindedir.

Tema 1.2. Kişinin kaygı ve korku durumuna bağlı nedenler

Bu alt temaya ilişkin görüşlerini belirten katılımcıların eTwinning çalışmalarına yeni başlayan öğretmenler olduğu görülmüştür. Katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler şu şekildedir;

Y3, "Teknolojiyi kullanmaya korkarak başladığımız için bozulur mu kaygısı geliyor. Biraz daha cesur davranınca daha başarılı oluruz. Kişisel korkularım sorun oluşturuyor."

Y2, "Yaşadığım sorunlar ilk etapta kendimle başlıyor. Çünkü yeni bir teknoloji veya uygulama ile karşılaştığımda ona karşı önyargılı oluyorum. Sonrasında aslında ne kadar basit ve eğlenceli olduğunu görünce şaşırıyorum. İşlerimi kolaylaştırdıkça ötelediğim için kendime kızıyorum. Korkmamak lazım, kaygı olmamalı."

Tema 1.3. Teknolojik araçların durumuna bağlı nedenler

Bu alt temaya ilişkin görüşlerini belirten öğretmenler tarafından vurgulanan bazı görüşler şu şekildedir;

Y4, "Teknolojiyi kullanmadaki sıkıntım dizüstü bilgisayarımın eski olmasından kaynaklı."

Ö3, "Teknolojinin işlerlik kazanabilmesi için kullandığımız araç gereçlerin de paralel şekilde gelişmiş olması gerekir. Telefonum ve bilgisayarım samırım artık eski model ve beni bazen zorluyorlar."

Ö4, "Teknolojik altyapının yetersizliği veya cihaz desteklenmemesi gibi durumlar sorun olarak karşımıza çıkabiliyor."

Tema 1.4. Teknik sorunların çözümüne ilişkin görüşler

Katılımcıların teknik problemlerin çözümünde öncelikle internet ortamında google arama motoru, forum, youtube üzerinden öncelikle kendilerinin teknik bilgiyi edinmeye çalıştıkları, daha sonra alan uzmanından teknik destek sağladıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından problem cümlesine ilişkin sıklıkla kullanılan kavramlar “google” “arama motorları” “youtube” “uzman desteği” “alan bilgisine güvendiğim kimse” şeklindedir. Katılımcılar tarafından vurgulanan bazı görüşler şu şekildedir;

Ö2, “Bu işte daha uzman olanlardan, internetteki paylaşımlardan, katıldığım webinarlardan faydalanarak şu ana kadar tüm sıkıntılarımı giderebildim.”

Ö1, “Genelde arama motorlarına soru hakkında aramalar yapıyorum. Çözüm bulamazsam o alanda bilgisine güvendiğim öğretmen arkadaşlarımdan yardımcı olmasını istiyorum.”

Ö3, “Teknik bir sorunla karşılaştığımda önce internette bu soruna dair araştırma yapıyorum. Forumları, grupları takip edip benzer sorunlar yaşayanlarla iletişime geçiyorum. Bu şekilde önce kendim çözmeye çalışıyorum. Yine de çözüm bulamazsam uzman birinden yardım istiyorum.”

Tema 2. Sosyal medya hesapları, web sitesi ve blog kullanımına ilişkin görüşler

Tablo 9. Sosyal medya kullanımına ilişkin görüşler

S.N	Kodlanmış Sosyal Medya Araçları	f
1	Facebook (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Y3, Y4)	8
2	Instagram (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Y3, Y4)	8
3	Twitter (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Y3, Y4)	8
4	Blog (Ö2, Ö4, Ö1, Ö5)	4
5	Web Sitesi (Ö1, Ö5, Y1)	3
6	Linkedin (Y1)	1

(*Ö, Y; Kodlanmış Öğretmen)

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 9 katılımcıdan 8’inin % 92’sinin sosyal medya hesapları (facebook, instagram, twitter), 5 katılımcının %56’sının blog (Ö2, Ö4)web sitesi (Y1) ya da hem blog hem web sitesi (Ö1,Ö5) kullandığı görülmüştür. eTwinning çalışmaları yürüten, blog ve web sitesi kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin (Y2, Y3, Y4) demografik özellikleri incelendiğinde eTwinning kalite etiketi almayan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu ana problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Sosyal medya hesabı, blog ve web sitesi kullanıyor musunuz?” şeklindedir. Alınan yanıtların neticesinde katılımcıların “web sitesi ve blog kullanım amaçları” ve “sosyal medya paylaşımlarında siber farkındalığa ilişkin görüşleri” olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Tema 2.1. Web sitesi ve blog kullanım amaçlarına ilişkin görüşler

Alt tema doğrultusunda katılımcılara sorulan soru “Blog ve web sitelerinizde ne tür içerikler paylaşırsınız?” şeklindedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde en fazla vurgu yapılan kavramların “eTwinning proje çalışmaları” “proje faaliyetlerini sergileme”, “proje yaygınlaştırma” kavramları olduğu görülmüştür. Alt tema doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan bazı görüşler şu şekildedir;

Ö2, “Dâhil olduğum eTwinning projeleri için blog kullanmaktayım. Daha çok proje çalışmaları ile ilgili paylaşımlarda bulunuyorum.”

Ö4, “Projelere ait bloglarımız var, oradan paylaşımlarımızı yapıyoruz. Yapmış olduğumuz proje faaliyetlerini yaygınlaştırma amacıyla iyi kullandığımız söylenebilir.”

Y1, “Proje web sitelerimizde genellikle projeye ilgili yapılan çalışmaları paylaşıyoruz.”

Ö1, “Mevcut web sitelerimizde genelde proje içeriklerimizi paylaşıyoruz. Bu web sitelerini kullanarak yaygınlaştırma yapmış oluyoruz. Projelerimizi daha çok kişinin takip etmesini ve bilgilendirmesini sağlamış oluyoruz.”

Tema 2.2. Sosyal medyada siber güvenlik farkındalığına ilişkin görüşler

Bu alt probleme ilişkin katılımcılara sorulan soru “İnternette yayınladığınız içeriklerin siber güvenliğine ilişkin ne tür önlemler alırsınız?” şeklindedir. Araştırmaya katılanların (Ö1, Ö2, Ö4, Y1) sıklıkla kullandıkları kavramlar “telif hakkı”, “veli izni”, “yüzlerin görünmemesi”, güvenilir kaynaklardan bilgi”, “kişisel verilerin gizli tutulması”, “şifrelerin güvenilirliği” şeklindedir. Y3 siber güvenlik suçları nedeniyle paylaşım yapmaktan kaçındığını, Y4 çok fazla önlem almadığını belirtmiştir. Siber güvenliğe ilişkin önlem almadığını belirten katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde eTwinning projelerine yeni başlayan, kalite etiketi bulunmayan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu alt temaya göre araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan bazı ortak görüşler ise şöyledir;

Ö2, “Paylaşımlar için öncelikle gerekli veli izinlerini alıyorum. Resim paylaşırken yüzlerin görünmemesine dikkat ediyorum. Kullandığım görsel ve müziklerin telif hakkı olup olmadığına dikkat ediyorum. Kullandığım şifrelerin güvenilirliğini yüksek tutmaya çalışıyorum.”

Ö4, “Güvenilir kaynaklardan bilgi alışverişi yapmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimizin özel bilgilerinin paylaşıl-maması, internet güvenliği ve kişisel verilerin korunması kanunu ile ilgili duruma çok dikkat ediyoruz. Öğrencilerimizin yüzlerinin görünmemesi için gerekli tedbirleri alıyoruz. Veli izin belgelerini alıyoruz.”

Tema 3. eTwinning proje deneyimlerine ilişkin görüşler

Tablo 10. eTwinning proje deneyimlerine ilişkin görüşler

S.N	Kodlanmış Proje Deneyimleri	f
1	İşbirlikçi çalışma (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Y1, Y2, Y4)	7
2	Teknoloji açısından mesleki gelişim (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Y1)	5
3	Web 2.0 araçları ile bilgiyi derslere aktarma (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)	4

(*Ö, Y; Kodlanmış Öğretmen)

Tablo 10 incelendiğinde eTwinning proje deneyimlerine ilişkin görüşlere göre öğretmenlerin %77’sinin işbirlikçi çalışma, % 55’inin teknoloji açısından mesleki gelişim ve %44’ünün web 2.0 araçları ile bilgiyi derslere aktarma en çok vurguladıkları ifadeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların “dijital okuryazarlık becerilerinin gelişim alanlarına ilişkin görüşleri” ve “teknolojinin derslere aktarımına ilişkin görüşleri” olmak iki alt tema belirlenmiştir.

Belirlenen ana tema altında oluşturulan görüşme formundaki soru “Öğretmenler eTwinning proje uygulama sürecinde ne tür deneyimler edinmektedir?” şeklindedir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin deneyimlerine yönelik bazı görüşleri şu şekildedir;

Ö1, “Yabancı ülkelerdeki veya ülkemizdeki farklı meslektaşlarımızla fikir alışverişinde bulunarak deneyimlerden faydalanma imkânımız oluyor. Projelerimiz sayesinde birçok web 2.0 aracı kullanarak teknolojiyi derslerimizde etkin kullanıyoruz.”

Ö2, “Teknolojik açıdan kendinizi geliştiriyorsunuz. Web 2.0 araçlarını tanıyıp önce projelerde öğrenince de kendi ders işleyişinizde kullanabiliyorsunuz.”

Ö4, “Eğitimde işbirliği, yeni teknolojilerin farkında olma, eğitim materyallerini paylaşma, web 2.0 araçlarını derslerinde etkin kullanma, eğitimde iletişim, pedagojik anlamda 21.yy becerileri gibi yeterlilikler kazandırır.”

Y2, “Mesleki anlamda tüm öğretmenler proje boyunca birlikte çalıştıkları için birbirlerinin uyguladıkları teknik ve yöntemleri öğrenmektedirler. Bu da mesleki gelişim olarak öğretmenlere katkı sağlamaktadır.”

Tema 3.1. eTwinning çalışmalarının dijital okuryazarlık becerilerine etkisine ilişkin görüşler

Analiz sonucunda belirlenen alt tema doğrultusunda oluşturulan görüşme formundaki soru “Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan eTwinning çalışmaları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini hangi alanlarda geliştirmektedir?” şeklindedir. Alt tema doğrultusunda alınan yanıtlar analiz edildiğinde dijital okuryazarlık gelişim alanlarına ilişkin kullanılan kavramların “bilgiyi bulma”, “anlama”, “üretim yapma” (Ö3, Ö5), bilgi paylaşımı (Ö3), birlikte çalışma (Y3, Ö3), yaratıcılık (Y2), etkileşim (Ö3), iletişim (Ö1) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt probleme ilişkin öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir;

Ö1, “Öğretmenlerimiz iletişim, sosyalleşme ve özellikle eğitim alanında birçok becerilerini geliştirmektedir.”

Ö3, “eTwinning çalışmaları sayesinde ulusal ve uluslararası ortaklarımızla yeni öğrendiğimiz, bulduğumuz bilgileri birbirimizle paylaşabiliyoruz. Özellikle yabancı ortaklarımızın yöntemleri farklı olduğu için birbirimizin farklı yeteneklerini kılavuz alabiliyoruz. Dijital okuryazarlık bilgisi ile okuduğunu doğru anlama, bilgiyi bulma ve üretim yapabilme şansımız olur. Bu sayede farklı kişilerle etkileşim kurma ve dijital uygulamaları etkin bir şekilde kullanma imkânımız olur.”

Ö5, “Öğretmenler bu projeler sayesinde teknolojiyi daha çok kullanma durumunda kalarak kendilerini geliştirmektedir. Sanal ortamlarda yürütülen eTwinning projeleri dijital okuryazarlık becerilerini de geliştirmektedir. Öğretmenler projeleri yürütmek için teknolojik araçlarla bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşmak durumundadır.”

Y2, “Derste kazanımları öğrencilere edindirme sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanarak yaratıcılığımız gelişmektedir.”

Tema 3.2. Teknolojinin sınıf içi uygulamalara aktarılmasına ilişkin görüşler

Alt tema doğrultusunda belirlenen görüşme formundaki soru “Eğitim etkinliklerini teknolojiyle bütünleştirmenin öğretmenin mesleki becerilerinin gelişimine katkısı nedir?” şeklindedir. Alınan yanıtların analizi neticesinde katılımcıların en fazla kullandıkları kavramların “zamanı etkin kullanma” (Ö1, Y2, Y1), “ders içeriğinin zenginleştirilmesi” (Ö1, Ö2, Ö3), “dersleri ilgi çekici hale getirme” (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) olduğu görülmüştür. Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir;

Ö1, “Teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitim etkinlikleri sayesinde kısa zamanda daha orijinal çalışmalar yapma imkânımız oluyor.”

Ö2, “Teknolojiyi sınıf ortamımızda, derslerimizde kullanmak öğrencilerimizin ilgisini çekmek açısından da işimizi kolaylaştırıyor. Bilgiye hızlı ulaşım, değişik değerlendirme yöntemleri, çevrimiçi olarak bilgi aktarma öğretmenin kendini geliştirmesine imkân sağlıyor.”

Ö3, “Derslerimiz daha ilgi çekici hale getirmek için teknolojiyi kullanabiliriz. Örneğin çevrimiçi bir oyun hazırlayabilir, sanal sergi gezileri yaptırabiliriz.”

Y2, “Öğretmen farklı teknolojik araçlarla farklı kazanımları gerçekleştirebilmeyi keşfeder. Hepsini 40 dakikalık bir derste harmanlayabilir. Öğrencilerini bu sürece dâhil edebilir.”

Y1, “Daha pratik ve yaratıcı olmamız konusunda becerilerimiz artıyor. Yeniliklere daha kolay adapte oluyoruz.”

5. Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırma sonucunda eTwinning çalışmalarına katılan 470 öğretmenin dijital okuryazarlık ortalamaları 76,16’dır. Bu puana göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Dijital okuryazarlığın tüm alt boyutlarında eTwinning portalında mesleki gelişim kurslarına katılma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yapılan görüşmeler incelendiğinde, Avrupa Kalite Etiketini sahip olan eğitimcilerin School Education Gateway, European Schoolnet Academy, Coursera çevrimiçi mesleki gelişim çalışmalarına katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim kurslarının dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği yönünde yorumlanabilmektedir. eTwinning platformu öğretmenlere, yöneticilere dijital yetkinliklerini artıran mesleki gelişim kurslarından faydalanma imkânı sunmaktadır. Yerel ve uluslararası mesleki gelişim çalışmalarının toplumun yenilikleri takip etmesi, iyi örnek uygulamalarından faydalanılması ve toplumun eğitim kalitesinin artırılması bakımından oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan eTwinning faaliyetlerinin kültürlerarası iletişimin dijital platformlar üzerinden sağlanması, dijital uygulamaların eş zamanlı edinilmesi ve paylaşılması, bu uygulamaların hayata geçirilmesi, çevrimiçi ortamlarda mevcut olan güvenlik açıklarının kapatılması yönünde eğitici ve geliştirici bir platform olduğu sonucuna varılmaktadır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarında kalite etiketi alma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ulusal ve Avrupa kalite etiketi değerlendirme kriterlerinde okullar arasında doğru ve güvenilir bilginin siber güvenlik önlemleri alınarak paylaşılması önemli görülmektedir. Kalite etiketi işbirlikçi çalışmaların çevrimiçi uygulamalarla sağlanması ve ortak çalışmaların çevrimiçi olarak gerekli güvenlik tedbirleri alınarak paylaşılmasını gerektirir. Yapılan görüşmelerin sonunda kalite etiketi alan öğretmenlerin yüksek düzeyde siber güvenlik farkındalığına sahip oldukları, web 2.0 araçları ile bilgiyi sınıf içi uygulamalara aktardıkları, diğer okulların bilgi ve uygulamalarından üst düzeyde faydalandıkları ve etkileşim halinde buldukları öğrencileri faydalandırdıkları görülmüştür. Başaran vd. (2020) de yapmış oldukları çalışmalarının sonucunda katılımcıların eTwinning çalışmalarını teknolojik yeterliliğin artırılması, işbirlikçi çalışmalarla paylaşım sağlanması, güncel bilgilerin takip edilmesi şeklinde tanımladıklarını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, eTwinning çalışmalarını sıklıkla web 2.0 araçlarından faydalanarak, doğru bilgiyi uygun web siteleri ve blog üzerinden siber güvenlik kriterlerini dikkate alarak tamamlayan işbirlikçi ve etkin öğretmenlerin dijital okuryazarlığın tüm boyutlarında olumlu bir mesleki gelişim gösterdikleri görülmüştür. Dijital okuryazarlık becerileri yeterli olmayan öğretmenlerin eTwinning çalışmalarını kriterlere uygun şekilde yürütmedikleri, teknoloji kullanımına ilişkin kaygı ve korku durumlarının olduğu, siber güvenliğe ilişkin bilgilerinde eksiklik olmasından dolayı paylaşım yapmaktan kaçındıkları ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

eTwinning çalışmaları öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini artırarak ve eğitim uygulamalarını 21. yüzyıl gerekliliklerine uygun şekilde yerine getirmelerine katkıda bulunarak eğitimin kalitesini artıran bir eğitim platformudur. Bu alanda yapılacak çalışmalar öğretmenlerin eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin öz yeterlilik algılarını yükseltecek, okullar arasında etkileşimi artıracak ve uluslararası düzeyde bilgi paylaşımı sağlamasıyla

hem öğretmenleri hem de öğrencileri 21. yüzyıl gerekliliklerini karşılayacak şekilde hazırlayabilecektir. eTwinning projeleri ile öğretmenlerin gerçekleştirdiği çalışmalar eğitimde yenilikçi yaklaşımları desteklemekte ve dijital bir dönüşüm sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kazanması yönünde tüm öğretmenlerin kullanımına açık durumda olan eTwinning projelerinden faydalanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

eTwinning projeleri dijital ortamlarda yürütüldüğü için projelerde Web 2.0 araçları önemli yer tutmakta ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Peachey (2009), web 2.0 uygulamalarının eğitim açısından yararlarını paylaşım, özgünlük, sosyalleşme, işbirliği ve yaratıcılık olmak üzere beş başlık altında özetlemektedir. Bu başlıklar dijital okuryazarlığın bileşenleri ile de uyumaktadır. Bu bakımdan eTwinning projesi içinde yer alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık bileşenlerine de hâkim olması gerektiği söylenebilmektedir.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda da öğretmenlerin branşlarının dijital okuryazarlık ile ilişkisinin bulunmadığı görülmüştür. Fat (2012) tarafından eTwinning'in etkisinin araştırıldığı çalışmada Romanya'daki üç farklı okulda durum araştırması yapılmıştır. eTwinning'in sosyal ve kültürel anlamda önemli bir oluşum olarak görüldüğü, eTwinning platformunun amacının öğretmenler için esnek, her şart ve beceriye uyarlanabilen bir alan oluşturmak olduğu ve böylece birçok öğretmenin bu platformdan faydalanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kademelerine göre dijital okuryazarlığın alt boyutlarında farklılık olmaması Fat'ın yapmış olduğu çalışmadaki birçok öğretmenin eTwinning platformundan faydalanabileceği sonucuya örtüşmektedir.

eTwinning aktiflik süresi ile dijital okuryazarlığın tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu görülmüştür. Öğretmenlerin eTwinning aktiflik süresi arttıkça dijital okuryazarlık becerileri gelişmektedir. Yapılan görüşmelerin neticesinde de eTwinning aktiflik süresi fazla olan öğretmenlerin kendilerini teknoloji kullanımı açısından yeterli gördükleri ve teknik problemleri öncelikle bilgiyi araştırma yoluyla çözmeye çalıştıkları, sosyal medya paylaşımlarında siber güvenlik farkındalığına sahip oldukları ve eTwinning gelişim alanlarında bilgiyi sağlama, kullanma, üretme, paylaşma ve iletişim konularında yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlığın önemli bileşenlerini oluşturan bu boyutların eTwinning aktiflik süresi ile doğrudan ilişkili olması, eTwinning çalışmalarının öğretmenlerin dijital becerilerini yüksek düzeyde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Ng (2011) de çalışmasında çevrimiçi platformlarda sıklıkla bilgisini kullanan bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Ng'nin (2011) çalışması sonucunda belirttiği yorumu bu çalışmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Vuorikari, Gilleran ve Scimeca'nın (2011) bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı temelli okullar arası işbirliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını araştıran bir durum çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma ile de eTwinning çalışmalarına katılan öğretmenlerin iletişim teknolojilerini öğrenme fırsatını buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık becerilerinde sosyal medya, blog ve web sitesi kullanımı önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda eTwinning çalışmalarına yeni başlayan öğretmenlerin instagram, facebook, twitter hesaplarını daha çok kişisel paylaşımlar için kullandıkları görülmüştür. eTwinning çalışmalarında deneyimli öğretmenlerin ise blog ve web sitesi kullanımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Blog ve web sitesi üzerinden paylaşılan proje etkinlikleri ile iyi örnek uygulamalarının yaygınlaştırılmasında ve öğretmenlerin dijital uygulamalara ilişkin farkındalıklarının sağlanmasında eTwinning projelerinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan projelere yeni başlayan öğretmenlerin öncelikle sosyal medya araçlarından doğru şekilde faydalanmaları yönünde mesleki çalışmalara teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Horzum (2010) da öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdar olmasına ilişkin yapmış olduğu araştırmasında Facebook ve MSN kullanımının daha çok eğlence amaçlı kullanıldığı sonucunu elde etmiştir. Bu bağlamda eTwinning çalışmalarının web sitesi ve blog üzerinden yaygınlaştırılmasının başarılı bir proje için çok önemli olduğu yorumlanabilmektedir.

Bu çalışmada yapılan görüşmelerde teknoloji yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin eTwinning çalışmaları ile web 2.0 araçlarını kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre bireylerin Web 2.0 teknolojisi kullanım sıklıkları arttıkça bilgiye erişimi artmakta ve dijital okuryazarlık öz-yeterlik algıları artış göstermektedir. Ata (2011) da yapmış olduğu çalışmasında bilgi okuryazarlık öz yeterlik algısı ile web 2.0 teknolojileri kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Çevrimiçi iletişim ve paylaşım ağı olan eTwinning, öğretmenlerin bilgiyi bulması, yaratıcılıklarını kullanarak çevrimiçi materyal geliştirmesi, uygulamalarını diğer ortak okullar ile paylaşması ve bu paylaşımlar için uygun sosyal medya araçları, blog ve web sitesi kullanması için önemli bir eğitim platformu olarak görülmektedir. Bu çalışmanın sonunda eTwinning çalışmalarının 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlığa katkısının önemli

olduğu görülmüştür. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalara katkıda bulunması için çalışmanın gözlem yoluyla da değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmede sağlanan bilgilerden yola çıkarak MEB tarafından sağlanan hizmet içi eğitimlerde uygulamalı dijital okuryazarlık eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) 26.02.2021 tarih ve 2021/27 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur

Kaynakça

- Ata, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Durumları ile Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Atif, Y., Chou, C. (2018). Digital Citizenship: Innovations in Education, Practice, and Pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 152-154.
- Avcı, F. (2021). Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1) , 1-22.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., Yalçın, N. (2020). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu: eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42- 64.
- Creswell, J. M. ve Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Crişan, G., I. (2013). The Impact of Teachers' Participation in eTwinning on Their Teaching and Training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Erasmus+. (2016). *“Erasmus+ Program Guide”*. 15 Aralık 2020 tarihinde https://www.etwinning.net/files/EN_eTwinning_Report_2012.pdf adresinden alındı.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- eTwinning (2015). 21 Aralık 2020 tarihinde <https://www.etwinning.net/en/pub/highlights/etwinning-2015-confencere> adresinden alındı.
- Fat, S. (2012). The Impact Study of eTwinning Projects in Romania. The 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 26-27.
- Ferrari, A. (2013). Digcomp: A Framework For Developing And Understanding Digital Competence in Europe. Y. Punie, B. N. Brecko (Ed.) *European Commission JRC Scientific and Policy Reports*, Spain.
- Gheorghe, O. (2008) eTwinning in 2008. In: Elearning.Romania. Bucureşti: TEHNE- Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație. Available online: <http://www.elearning.ro>.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. John Wiley, New York.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, C. Ö., Uyanık, G. K., Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1) , 408-429.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- ISTE (2007). *“National Education Technology Standards For Students.”* 02 Aralık 2020 tarihinde <https://www.iste.org/standards/for-students> adresinden alındı.
- Kampylis, P., Bocconi, S., and Punie, Y. (2012, August). Fostering Innovative Pedagogical Practices Through Online Networks: The Case of eTwinning. In Proceedings of the SQM/INSPIRE 2012 conference, Tampere, Finland.

- Merkezi Destek Servisi. (2021). 28 Ocak 2021 tarihinde <https://nss.etwinning.net/analytics/general> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). “eTwinning Türkiye”. 03 Ocak 2021 tarihinde http://etwinning.meb.gov.tr/sayfa/38/internet_etigi adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). “Dijital Yetkinlikler Kurs Programı”. 02 Aralık 2020 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Dijital%20Yetkinlikler.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). “eTwinning’in Faydaları”. 12 Aralık 2020 tarihinde <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinningin-faydalari> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu”. 22 Aralık 2020 tarihinde <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). “eTwinning Faaliyeti Tanıtım Kitapçığı”. 06 Aralık 2020 tarihinde http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/25173809_etwinning_Dergi_Final_compressed.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). “Ulusal Kalite Etiket Değerlendirme Süreci”. 28 Ocak 2021 tarihinde http://etwinning.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/12/2021_Kalite_Etieti_Sureci_1.12.2020.pdf adresinden alındı.
- Murray, M. C., Perez, J. (2014). Unraveling the digital literacy paradox: How higher education fails at the fourth literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85-100.
- Ng, W. (2011). Why digital literacy is important for science teaching and learning: Teaching Science. *The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 57 (4), 26-32.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Journal of Computers and Education*, S. 59, s. 1065-1078.
- Peachey, N. (2009). Web 2.0 Tools for Teachers. 08 Aralık 2020 tarihinde <https://www.scribd.com/doc/19576895/Web-2-0-Tools-for-Teachers> adresinden alındı.
- Velea, S. (2011). ICT in education: Responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.
- Vuorikari, R., Gilleran, A., Scimeca, S. (2011). Growing beyond Innovators – ICT-Based School Collaboration in eTwinning. European Conference on Technology Enhanced Learning: Towards Ubiquitous Learning, 537–542.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 383-410.

Extended Abstract

Introduction: The purpose of the eTwinning platform is that schools in Europe communicate with each other through the digital platform and realize projects with the cooperation they have established. Intensive use of information and communication technologies is ensured through eTwinning projects. Benefiting from technologies in the applications of schools operating in Europe encourages cooperation between schools. With the eTwinning platform, teachers working in different countries of Europe can produce joint projects and plan short- or long-term studies. Digital literacy is a concept based on 3 principles: the ability to know and use different hardware and software, the ability to understand and critically analyze digital content and applications, and the ability to produce in a digital environment. The digital literate individual is the one who can do what he / she has to do as a digital citizen with high communication skills, critical thinking, innovative, finding solutions to problems, high decision-making skills, knowing the meanings of technological concepts and using these concepts. Since eTwinning projects are conducted online, it is extremely important for participating teachers to be digitally literate. The aim of this study is to examine digital literacy skills of teachers developing eTwinning projects in terms of different variables.

Method: This study was conducted through the mixed method, convergent design. "Digital Literacy Scale" developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu, Güngören, Uyanık and Erdoğan (2016) and a semi-structured interview form developed by the researchers were used to collect data. In this regard, Digital Literacy Scale was applied to 470 teachers working in 2020-2021 academic year in Bursa, Turkey. Researchers also interviewed with 9 teachers working at different school levels and involving in project activities for some period of time. It was necessary to apply at least one eTwinning project for the study group. Kruskal Wallis H Test was used to analyze quantitative data and content analysis method was used for qualitative data.

Findings: The digital literacy average score of the teachers is 76.16. This score indicates the high level of digital literacy in the participants. According to eTwinning teachers digital literacy scale, teachers' average "attitude" is 32.34 ± 0.47 , "technical" average is 26.16 ± 0.65 , "cognitive" mean was 9.24 ± 0.55 , and the mean "social" was 8.46 ± 0.80 .

With eTwinning, it has been revealed that teachers who learn web 2.0 tools, use them in their projects and learn constantly see themselves as sufficient in terms of technology, and teachers who stated that technology is constantly developing and cannot keep up with this speed do not see themselves as sufficient in terms of technology. As a result, in relation to eTwinning active membership period, training courses and quality labels, there is a significant difference in attitude, technical, cognitive and social dimensions of digital literacy skills. In respect to the school levels there isn't a significant difference at all dimensions of digital literacy skills.

Discussion: The results indicated that teachers should create projects relevant to the eTwinning project requirements and benefit from digital applications to develop digital literacy skills. eTwinning projects are thought to be an educational and developmental platform for ensuring intercultural communication through digital platforms, mutual learning and sharing of digital applications, execution of these applications, and closing the security gaps existing in online environments. It has been observed that collaborative and effective teachers who frequently take advantage of web 2.0 tools and complete their eTwinning activities by considering the cyber security criteria through appropriate websites and blogs show a positive professional development in all aspects of digital literacy. It was concluded that teachers with insufficient digital literacy skills did not carry out their eTwinning activities in accordance with the criteria, had anxiety and fear about the use of technology, avoided sharing because of their lack of knowledge on cyber security, and could not develop their digital literacy skills. eTwinning is an educational platform that enhances the quality of education by increasing teachers' digital literacy skills and contributing to their fulfillment of educational practices in accordance with 21st century requirements. Studies in this field will increase teachers' perceptions of self-efficacy in the use of technology, increase interaction between schools and provide information sharing at an international level, and prepare both teachers and students to meet 21st century requirements. eTwinning projects and the work carried out by teachers support innovative approaches in education and provide a digital transformation. In this context, it is considered important for teachers to benefit from eTwinning projects that are available to all teachers in order to gain the 21st century skills.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

Tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın rolü ve önemi: X ve Y kuşaklarına yönelik karşılaştırmalı bir analiz

Ozan BAHAR, Hatice ŞAYKA

Tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın rolü ve önemi: X ve Y kuşaklarına yönelik karşılaştırmalı bir analiz*

The role and importance of social media in the purchasing processes of consumers tourist products: A comparative analysis of X and Y generations

Ozan Bahar¹ ve Hatice Şayka²

¹Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/ Muğla/ Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3349-5479>

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, SBE İktisat ABD, Muğla/ Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6915-8004>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 10 Mart 2020 Düzeltilme: 30 Ocak 2021 Kabul: 22 Mayıs 2021</p> <p>Anahtar kelimeler: Sosyal medya, Turistik ürün, X kuşağı, Y kuşağı</p>	<p>Sosyal medya araçlarının yaygın kullanımı ile birlikte tavsiye ve deneyimlerin paylaşılması turistik ürün satın alma kararı üzerinde de ciddi derecede etkili olmaya başlamıştır. Bundan dolayı sosyal medya sadece tüketiciler için değil aynı zamanda işletmeler içinde önemli bir hal almıştır. Hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin paylaşıldığı sosyal medyada işletmeler için yeri geldiğinde iyi bir reklam olanağı sağlanmakta yeri geldiğinde ise paylaşılan olumsuz görüşler ile kötü bir algı oluşabilmektedir. Araştırmada katılımcılardan veri toplama amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyadan ne ölçüde faydalandığı, hangi sosyal medya aracına daha fazla vakit ayırıp güven duyduğunu saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda daha net karşılaştırmalar yapılabilmesi için X ve Y kuşakları tercih edilmiş ve turistik ürün satın almada sosyal medyadan ne kadar etkilenildiği ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan en net bulgular; X ve Y kuşağı bireylerin sosyal medyaya ayırdıkları sürelerin farklılığı ve sosyal medyaya duyulan güven sorunu olmuştur. Firmalar açısından bakıldığında ise sosyal medya aracılığı ile hitap edilebilen hedef kitlenin genişliği göz ardı edilemeyecek boyutlara ulaştığı görülmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 10 March 2020 Revised: 30 January 2021 Accepted: 22 May 2021</p> <p>Keywords: Social media, Touristic product, Generation X, Generation Y</p>	<p>With the widespread use of social media tools, sharing the advice and experiences has started to have a serious impact on the decision to buy touristic products. Therefore, social media has become important not only for consumers but also for businesses. In social media, where both positive and negative opinions are shared, a good advertisement opportunity is provided for businesses when it is necessary, and a bad perception may occur with the shared negative opinions. The aim of the study is to determine to what extent consumers benefit from social media in their touristic product purchasing processes, and which social media tool they have more time and trust. For this purpose, generations X and Y were preferred in order to make clearer comparisons, and it was revealed how affected by social media in purchasing touristic products. The clearest findings reached as a result of the study; The difference in the time allocated to social media by X and Y generations and the problem of trust in social media has been a problem.</p>

1. Giriş

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte artan internet kullanımı bilginin hızlıca yayılmasına büyük olanak sağlamaktadır. Gelişen bu iletişim olanakları sayesinde ülkeler ve kültürler arasındaki sınırlar kaybolup, bireyler arasındaki mesafe anlamını yitirmeye başlamıştır. Yeni medya araçlarının kullanımının yaygınlığı ile birlikte, geleneksel medya araçlarının baskınlığının yerini birey merkezli bir iletişim ortamı almıştır (Aktan ve Koçyiğit, 2016). Bireylerin gün içerisinde vakitlerinin büyük bir kısmını çevrimiçi platformlarda geçirmesi ve ürün

*Bu çalışmanın verileri Eylül-Ekim 2019'da toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynak göster: Bahar, O. & Şayka, H. (2021). Tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın rolü ve önemi: X ve Y kuşaklarına yönelik karşılaştırmalı bir analiz. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 220-234. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.701579>

deneyimlerini paylaşımları, üreticilere pazarlama konusunda yeni yaklaşımların belirlenmesinin gerekliliğini göstermiştir (Keskin ve Baş, 2015).

Bireylerin satın alma davranışı, ürün deneyimi ve satın alma sonrası davranışları sergilemesinde diğer kullanıcıların görüşleri oldukça önem arz etmektedir. Özellikle turizm endüstrisinde ürünün soyut nitelik taşıması sebebiyle kullanıcılar önceki deneyimleri birer bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadırlar. Kullanıcıların diğer bireylerin denetimi altında olmadan yaptıkları paylaşımlar, turistlerin destinasyona ve ürüne karşı güven duygusunu inşa etmesinde yardımcı bileşenler olarak görülmektedir. Bu yüzden tüketici davranışlarını şekillendiren bu teknolojik gelişimin getirilerinden faydalanmayı arzulayan her destinasyon ve firma için dijital çağa ayak uydurmak zorunlu bir hal almaktadır (Eryılmaz ve Zengin, 2014). Özellikle tüketici odaklı çalışma prensibini benimseyen organizasyonların sosyal medyayı etkili kullanmaları gerek üretim gerekse ürünün sunulması aşamasında müşterilere katılımcı bir anlayış sunmaktadır (İşlek, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde turizmde sosyal medya ve internet kullanımının; turistik ürün tercihleri, turistik tüketici davranışları, destinasyon imajı, turistik beklentiler vb. birçok değişken ele alınarak incelendiği görülmektedir (Eröz ve Doğdubay, 2012; Eryılmaz ve Zengin, 2014; Cinnioğlu ve Boz, 2015; Aktan ve Koçyiğit, 2016). Söz konusu araştırma bulguları sosyal medya ile turistik ürün tercihleri, turistik beklentiler ve tüketici davranışlarının ilişkili olduğunu, aynı zamanda bireylerin satın alma davranışlarında sosyal medya kullanımının oldukça önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak sosyal medya kullanan bireylerin genç bireyler olarak görülmesi sosyal medya ile ilgili yapılan çalışmaları çoğunlukla gençler üzerinde yapılmasına yol açmıştır (Sarıtaş ve Barutçu, 2016). Teknolojik gelişmelerin yaşamın her alanında kendini göstermesi ile birlikte sosyal medya kullanan bireylerin yaş aralığı da genişlemektedir. Bu nedenle araştırmada farklı kuşaklarda yer alan bireylerin sosyal medya kullanımı ve turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Buradan hareketle araştırma konusu turizm sektörü paydaşlarına, sektör temsilcilerine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülerek “Tüketicilerin Turistik Ürün Satın Alma Süreçlerinde Sosyal Medyanın Rolü ve Önemi: X ve Y Kuşaklarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Analiz” olarak belirlenmiştir.

2. Kavramsal çerçeve

2.1. Sosyal medya kavramı

Literatürde sosyal medya kavramı birçok şekilde tanımlanmıştır. Araştırmacılar tanımlamalarında sosyal medyanın birbirinden farklı yönlerini ele almaktadır. Boyd ve Ellison (2007) sosyal medyayı; “kullanıcıların paylaşımlarıyla kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir sistem içinde, başkalarının paylaşımlarını görebildikleri ve dikkatle inceleyebildikleri ortamlar” olarak tanımlamaktadır (Dalgın ve Oruç, 2015). Kaplan ve Haenlien’in (2010) tanımına göre sosyal medya, “Web 2.0’in ideolojik ve teknolojik temelleri üzerine kurulu ve kullanıcının yarattığı içeriğin oluşturulmasına ve değiştirilmesine izin veren, internete dayalı bir grup uygulamadır” (Dalgın ve Oruç, 2015).

2019 Haziran ayı verilerine göre 7 milyar 716 milyon 223 bin civarı toplam dünya nüfusunun, 4 milyar 422 milyon 494 bin kadari internet kullanıcısıdır (Internet World Stats, 2019). Türkiye’de 2019 yılı verilerine göre 82,4 milyon nüfusun;

- %72’sini oluşturan 59,36 milyon internet kullanıcısı
- %63’ünü oluşturan 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı
- %53’ünü oluşturan 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı vardır (We Are Social Global Digital Report 2019).

Türkiye’deki yıllık dijital değişim istatistiklerine bakıldığında;

- İnternet kullanım istatistiklerinde, internet kullanıcılarında %9’luk yani 5 milyon kadar bir artış görülmektedir.
- Aktif sosyal medya kullanıcı sayısında ise 2 milyon kadar bir artış görülmektedir.
- Aktif mobil sosyal medya kullanıcı sayısının ise 2018 yılı ile aynı kullanıcı sayısına sahip olduğu görülmektedir (We Are Social Global Digital Report 2019).

Yayınlanan verilerde görüldüğü üzere internet kullanımı ve sosyal medya kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. İnternet dünyasına çok hakim olsun ya da olmasın biraz kullanmasını bilen bireyler kolayca sosyal medya kullanıcısı olabilmektedir. Perrin 2005 ve 2015 yılları arasında sosyal medya kullanımını incelediği çalışmada, bahsedilen dönemlerde yetişkinlerin neredeyse %65’inin sosyal medyayı kullanmaya başladığını aktarmaktadır. Aynı çalışmada yetişkinlerin sosyal medya kullanımlarının 2005 yılından 2015 yılına kadar 10 kat artış gösterdiği de

görülmektedir. Yine yayınlanan verilere göre bireyler internette günde ortalama 7 saat vakit geçirmektedirler. Bahsedilen 7 saatin ortalama 2 saat 46 dakikası sosyal medyada, 3 saat 9 dakikası televizyon başında ve 1 saat 15 dakikası ise müzik dinleyerek geçirilmektedir (We Are Social Global Digital Report 2019). Sosyal medyanın hızla gelişmesi ile kullanıcıların iletişimlerini sağlayabilecekleri, fikir alışverişi ve görüşlerini paylaşabilecekleri çok fazla platform ortaya çıkmaktadır (Atadil, 2011). Bu platformların oluşturduğu sosyal ağlar vasıtasıyla bireyler günlük yaşamlarından tüketim davranışlarına kadar birçok olgu ve olayı geniş kitlelerle paylaşabilmektedir.

Sosyal medya araçları Tablo 1.'de kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1. Sosyal medya araçlarının sınıflandırılması

Fotoğraf paylaşım ve düzenleme	Sosyal platformlar	Gezi platformları	Video paylaşım ve düzenleme
<ul style="list-style-type: none"> Instagram Flickr Piccasa Photobucket Pinterest 	<ul style="list-style-type: none"> Facebook Twitter MySpace Foursquare Bloglar Forumlar 	<ul style="list-style-type: none"> Tripadvisor Holidaycheck Triphub Reviewcenter 	<ul style="list-style-type: none"> Youtube Vine Dailymotion Metacafe Dubsmash
Profesyonel ağ platformları	Wikiler	Ticari topluluklar	İşaretleme, etiketleme platformları
<ul style="list-style-type: none"> LinkedIn Ning 	<ul style="list-style-type: none"> Wikipedia Wikia 	<ul style="list-style-type: none"> Amazon Ebay booking.com 	<ul style="list-style-type: none"> del.icio.us digg.com Newsvine

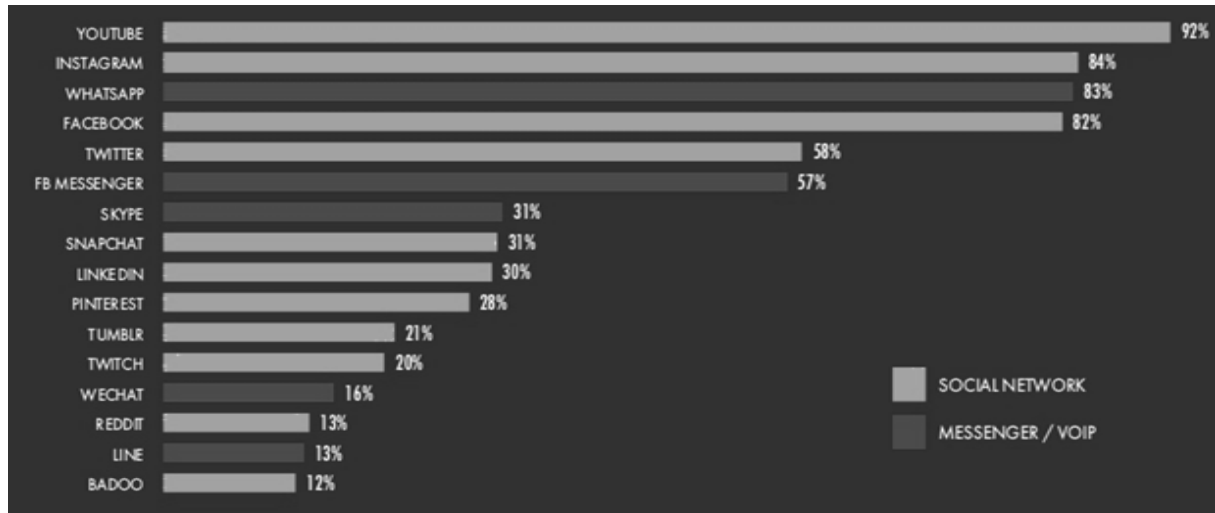
Kaynak: Dalgın ve Oruç (2015).

Sosyal ağlar, kişilerin kendileri için profiller oluşturup diğer kullanıcılar ile birbirlerinin profillerini ekleyebilme imkanı tanıyan ve sistemdeki her kullanıcıya birbirlerini bulabilme fırsatı veren web tabanlı uygulamadır. Sosyal ağlar içerisinde çok fazla site barındırmaktadır. Örnek vermek gerekirse çok fazla kullanıcı sayısına sahip olan Facebook gibi siteler, fotoğraf ve video koyma imkanı tanıyan birçok site, bloglar ve wikiler sosyal ağlara örnek olarak verilebilmektedir (Vural ve Bat, 2010).

Sosyal ağlar sayesinde bireyler kendi kullanıcı profillerini oluşturarak birbirleri ile iletişime geçebilmekte, düşüncelerini belirterek fikir alışverişinde bulunabilmektedir. Sosyal ağlar sayesinde sadece bireyler birbiri ile iletişime geçmiyor aynı zamanda firmalar da sosyal ağlar sayesinde müşterileri ile iletişim kurabilmektedir. Fazla maliyet yaratmadan ve müşteriler ile herhangi bir aracıya ihtiyaç duymadan iletişime geçebilmek firmalar için oldukça önem arz etmektedir (Arıcı, 2018).

Türkiye'deki 52 milyon sosyal medya kullanıcısının aktif olarak kullandığı ve zamanının büyük bir kısmını harcadığı platformlara Şekil 1'de verilmektedir.

Şekil 1. Sosyal medya araçları kullanımında Türkiye



Kaynak: We Are Social. (2019). Global Digital Report 2019 (Global Dijital Raporu 2019), <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>, (Erişim Tarihi: 20.07.2019)

Görüldüğü gibi en aktif sosyal medya platformu olarak karşımıza Youtube çıkmaktadır. Bu platformları Instagram ve Facebook izlemektedir. Bunların yanı sıra Twitter, Snapchat, LinkedIn en çok kullanılan sosyal medya platformları olarak görülmektedir.

2.2. Sosyal medya ve turizm ilişkisi

Yeni teknoloji ile birlikte bireyler bu gelişmelere ayak uydurmuş internet ve teknolojik aletleri, akıllı telefon uygulamalarını hayatlarına daha da sokmuşlardır. Teknoloji ve internette yaşanan bu gelişmeler turizm sektörünü de yakından etkilemektedir (Şengün, 2015). Sosyal medya turistik ürün satın almalarında, özellikle bilgi alma ve karar verme aşamalarında büyük rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra tanıtım ve tüketiciler ile olan etkileşimde sağladığı kolaylıklar büyük önem arz etmektedir (Zeng ve Gerritsen, 2014). Diğer ürünlerde olduğu gibi deneme imkânı bulunmayan turistik ürünlerin satın alınma kararında bireylerin satın alma kararları karmaşık bir hal almaktadır (Dalgın ve Oruç, 2015). Bu bakımdan sosyal medya platformlarının turistik satın alma kararları üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Živković, Gajić ve Brdar çalışmalarında insanların yaklaşık %50'sinin tatil için yola çıkmadan önce seyahat uygulamalarını indirme olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Karar verme aşamasında olan potansiyel tüketiciler sosyal medya üzerinden yapılmış yorumları, bilgileri okuyarak ve bu kişilere geri dönüş yaparak fikir almaktadırlar. Diğer bir ifade ile sosyal medya sitelerinin pek çoğunda kişiler daha önce yaşadıkları, deneyimledikleri tatillerine yer vermektedir. Bireyler yorumlarını yaparken sadece kaldıkları mekândan değil, mekânın etrafında gezip görülebilecek alternatif yerlerden, yine tatil yapılma düşüncesinin olduğu konumdaki restoranlara kadar paylaşım fikirlerini belirtebilmektedir. Tüm bu detaylı bilgiler karşısında tatil potansiyeli olan bireyler olumlu veya olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Aktan ve Koçyiğit, 2016). Tüketicilerin firmalar tarafından yapılan reklamların yerine kendileri gibi tüketicilerin deneyimlerinden etkilenmemeleri kaçınılmazdır. Çünkü deneyim sahibi tüketiciler firmalar ile kıyaslandığında daha fazla güven vermektedir. (Eröz ve Doğdubay, 2012). Geçmiş zamanlarda uygulanan klasik pazarlama yöntemlerinin asıl amaçlarından biri olan marka bilinci, günümüz tüketici firma etkileşimi ile marka bağlılığına dönüşmektedir (Milano, Baggio ve Piattelli, 2011).

Bireyler seyahatlerine çıkmadan önce edindikleri bilgiler sayesinde tatillerinde karşılaştıkları sorunlar karşısında ciddi şaşkınlıklar geçirmemekte olaylara ve durumlara daha temkinli yaklaşabilmektedirler (Yayla, 2014). Sosyal medya aracılığı ile bireyler konaklamaları ile ilgili çok fazla aktiviteyi hayata geçirebilmektedirler. Bazı örnekler şu şekildedir (Eryılmaz ve Zengin, 2014):

- Bireyler tatilleri ile ilgili bilgi edinirken okudukları bir blogdan etkilenip, yorumlayarak kendileri de böyle bir içerik oluşturabilir.
- Sosyal medyayı aktif kullanan bireyler en popüler mikroblog sayfalarından olan Twitter'da örneğin bir işletmenin sağladığı kampanyaya rastlayarak tatil planı yapabilir, bahsi geçen işletme ile doğrudan iletişime geçebilmektedirler.
- Konaklama kararını vermeden önce bireyler aklında belirlediği yerler hakkında sosyal platformlarda kendilerine güven veren, fikirlerini önemsedikleri bireylerden yardım alabilmektedirler.
- Fotoğraf ve video paylaşım siteleri olan Instagram ve Youtube gibi sosyal mecralardan faydalanarak tatil planı yapılan yer hakkında olanaklar incelenebilir.
- Tatilleri esnasında kendi çektikleri fotoğraf ve videolar ile tanıdıkları ve bağlantılı bireyler ile paylaşarak diğer bireylere fikir verebilmektedirler.
- Eğer tatilleri sırasında memnun kalmadıkları, haksızlığa uğradıklarını düşündükleri durumlar ile karşılaşırlar ise bunu yine sosyal medya platformlarından paylaşarak çözüm arayabilir ya da diğer bireyler ile paylaşarak yaşanan durumun daha fazla kişi tarafından öğrenilmesini sağlayabilmektedirler.
- Tam tersi bir durumda yani memnun kaldıkları bir hizmet ve davranış olması durumunda işletme hakkındaki yorumlarında övgülere ve teşekkürlere yer verebilmektedirler.

Sayılan tüm bu olanak ve imkanlar karşısında turizm işletmeleri de sosyal medyanın etki alanının ne kadar geniş olduğunun farkına varmaktadır. İşletmeler sosyal medyada var olabilmek ve oluşturdukları imajları koruyabilmek için çaba harcamaktadırlar. Turizm faaliyeti düşünen bireylerde pozitif izlenimler bırakabilmek adına sosyal medyayı kullanmaktadırlar (Aktan ve Koçyiğit, 2016). Leung ve arkadaşları 2013 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyal medyanın turizmde rekabet gücüne olan stratejik önem ve etkilerini vurgulamaktadırlar.

2.3. Kuşak kavramı

Kuşak kavramının tanımlanmasında karşımıza çok farklı tanımlar çıkmaktadır. Nesil ve jenerasyon kelimeleri kullanılarak da ifade edilen kuşak kavramı aynı yıllarda doğan, o dönemin ortak şartlarının yaşantılarında etkili olduğu 25-30 yıllık yaş grupları şeklinde tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu kuşak kavramını ise, “yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını dolayısıyla da birbirine benzer kader ve sıkıntıları paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Literatür incelendiğinde en genel tanımı ile dünyada geçmişten günümüze yaşanmış olan sosyal ve ekonomik olaylar ile oluşmuş yaş kümelerine nesil denmektedir. Yaşamlarını sürdürdükleri ortamdaki, yetiştirilme şekillerine kadar çok farklı etki alanlarına maruz kalan kuşaklar ya da başka bir ifade ile nesiller arasında bakış açıları, karakterlerinde, beklentilerinde kadar çok fazla farklılığa rastlamak mümkündür (Keleş, 2011: 129). Yaşamları sırasında buldukları kültürlerden, ortamlardan ve düşüncelerden etkilenen kuşaklar yalnızca etkilenmek ile kalmayarak kendilerinden sonra gelecek nesilleri de etkileyebilmektedirler. Kuşaklar arasında yaşanan bu değişim ve farklılıklar böylelikle devam etmekte her nesil bir sonraki kuşağa bazı değişimler bırakmaktadır (Altuntuğ, 2012). Her kuşağa ait bireyler kendilerini ifade etmede, isteklerinde ve hedeflerinde farklılıklarını ortaya koymaktadır (Uysal, 2015: 438). Kuşaklar arasında bahsedilen farklılıkların yaşanması ile birlikte aynı kuşakta yer alan bireylerin ortak özellikleri, ortak bakış açıları da dikkatlerden kaçmamaktadır (Torun ve Çetin, 2015: 139).

2.3.1. Kuşak tipleri

Kuşak kavramı başlığı altında değinilen kuşaklar kronolojik olarak sıralanacak olursa (Çetin Aydın ve Başol, 2014: 3);

- Gelenekselciler Kuşağı (1946 yılı ve öncesinde doğanlar),
- Bebek Patlaması Kuşağı (Baby Boomers; 1947 – 1964 arası doğanlar),
- X Kuşağı (Gen X; 1965 – 1980 arası doğanlar),
- Y kuşağı (Gen Me, Gen Y ve nGen; 1980 – 2000 arasında doğanlar),
- Z Kuşağı (iGen ve Kuşak I; 2000 yılı ve sonrasında doğanlar) şeklindedir.

Yapılan çalışmalarda kuşaklar arasında belirli konularda farklılıkların olduğu görülmektedir ancak bu farklılıkların çok net ve kesin olmadığı da belirtilmektedir.

Gelenekselciler kuşağı; Gelenekselciler 1946 yılı ve öncesinde doğan bireyleri kapsamaktadır. Gelenekselciler kuşağı sessiz kuşak olarak da isimlendirilmektedir. Geniş ailelerden oluşan, saygı ve disipline oldukça önem veren bir kuşak olarak bilinmektedir (Kutluk Bozkurt, 2018). Gelenekselciler dünyaya geldikleri yıllardan dolayı şanssız olarak nitelendirilen bir nesildir. 1. ve 2. Dünya savaşının olduğu dönemlerde doğmuşlardır. Doğdukları şiddet ortamı ve o dönemlerde yaşanan yokluk ile yetişmiş bu kuşak, günümüz şartları ile kıyaslandığında oldukça sert koşullarda yaşamlarını sürdürmüş bu durumdan dolayı da yaşanan gelişmelere adapte olma konusunda zorluklar yaşamışlardır (Ertürk, 2019).

Bebek patlaması kuşağı; Babyboomers olarak da adlandırılan bebek patlaması kuşağı 1947 ile 1964 yılları arasında doğan bireyleri kapsamaktadır. Bebek patlaması denmesinin sebebi ise yaşanan büyük savaşlardan sonra azalan nüfusun bir anda artış göstermesidir. 2. Dünya savaşının da geride kalması ile bireyler geleceğe daha umut dolu bakarak ailelerini genişletmek istemişlerdir (Findık, 2013: 44). Bebek patlaması kuşağına ait bireylerin gençlik yıllarının yaşandığı 1960'lı yıllar kültürel olarak hem o dönemden etkilendikleri hem de etkiledikleri yıllardır. Bu kuşağın ortak özellikleri olarak sıralanabilecekler kadın-erkek eşitliği, ırk ayrımına karşı verdikleri mücadeleler ve insanlığa ve çevreye karşı duyarlı olmalarıdır (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Sonuç olarak bebek patlaması denildiğinde akla gelen bireyler işine sadık ve kadın-erkek eşitliğine önem veren kimselerdir (Akten, 2016: 39).

X kuşağı; X kuşağı, bebek patlaması kuşağından sonra, 1965 ve 1980 yılları arasında doğanları kapsamaktadır. Yaşanan savaşlar sonrasında refah artışının sağlanabilmesi için uygulanan politikaların maliyetleri tahmin edildiği gibi gerçekleşmemiş ve devletleri zor duruma sürüklemiştir. Tüm bunlar ile birlikte 1970'li yıllarda yaşanan petrol krizleri de ülkelerin üzerlerindeki yükleri arttırmıştır. Tam da böyle bir ortamda dünyaya gelen X kuşağı bir nevi bebek patlaması kuşağının yaşadığı refah hayatın bedelini ödemişlerdir. Belirsizliklerle dolu bir yaşantıya adapte olmaya çalışan X kuşağına “kayıp kuşak” ismi de verilmektedir. Tüm bu belirsizliklerin içinde hayat mücadelesi sürdüren X kuşağı bireyleri hep daha çok çalışmaya, gelecek kaygılarını ortadan kaldırma uğraşısı içerisinde kariyer planları yapmaya itilmiştir (Altuntuğ, 2012). Diğer kuşaklar ile kıyaslandığında gelişen teknoloji ve internet ile birlikte büyüdükleri için önceki kuşaklara göre teknoloji ve internet kullanımı bilgileri

daha iyidir (Uysal, 2015). X kuşağı bireyleri yetiştirildikleri aile ortamında herkese söz hakkın tanınmasından dolayı fikirlerini belirtmekten çekinmeyen, kendilerini ifade etme konusunda sorun yaşamayan bireylerdir (Bezirci, 2012: 12).

Y kuşağı; Y kuşağı 1981 ile 2000 yılları arasında dünyaya gelmiş bireyleri kapsamaktadır. Y kuşağı bireyleri aile yaşantısında ebeveynleri tarafından desteklendiği ve yakından takip edildiği için tercih ettikleri uğraşları ve hayatının çoğu noktasında da ebeveynlerine danışmaktan çekinmemektedir. Kariyer planlamalarında da kendilerine yol gösterebilecek fikirlerine önem verdikleri aile ve yakın çevrelerinden desteklere ihtiyaç duyabilmektedirler (Çetin Aydın ve Başol, 2014). İnternetin ortaya çıktığı ve gelişme gösterdiği dönemde dünyaya gelen bireyler teknoloji ve internet kullanımında kendilerini oldukça geliştirmişlerdir (Altuntuğ, 2012). Teknolojinin geliştiği bir çağda kendilerine oldukça güven duyarak büyüyen Y kuşağının en bilinen özelliklerinden biri sabırsızlıklarıdır. Sebebi olarak da diğer kuşakların yaşadığı zorlukları yaşamadan rahatça büyümeleri olarak görülmektedir (İzmirlioğlu, 2008: 46). Yaşanan tüm bu gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte Y kuşağı çok farklı kültürler ile iç içe büyüme imkanına sahip olmuşlardır. Dünyada yaşanan tüm gelişmelerden ve olaylardan haberdar olarak, sağlanan teknolojik imkanları sonuna kadar kullanarak büyümüşlerdir (Daloğlu, 2013: 33).

Z kuşağı; 2000 yılı ve sonrasında dünyaya gelen bireyler Z kuşağında yer almaktadır. Tamamen teknolojinin içine doğan bu kuşağa “İnternet Kuşağı” ve “Kuşak I” de denilmektedir (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Tüm bu yenilik ve sosyal, kültürel, teknolojik ilerleme ile birlikte Z kuşağı dünyanın her yeri ile kolaylıkla iletişim kurabilmektedir. İçinde buldukları teknolojiye aşırı bağımlı, her konuda her şeye çabuk ulaşma isteği taşıyan Z kuşağı aceleci bireyler olarak görülmektedirler (Tuna, 2002; İzmirlioğlu, 2008:50). Z kuşağı üyeleri çalışma hayatına tam anlamı ile katılmadıklarından dolayı iş hayatındaki çalışma azimleri, işe olan bağlılıkları ve iş hayatında yaşananlar karşısında takınacakları tavırlar hakkında net olarak yorum yapmak pek mümkün değildir (Çetin Aydın ve Başol, 2014). Ancak tahminler; Z kuşağı bireylerin çabuk sıkıldığı ve bir işe bağlanmakta zorluk yaşayabilecekleri için yeterli azimde ve hırsta işlerine bağlı kalamayacakları yönündedir. Herkesin yaptığı işleri yapmak istemeyebilecekleri için iş hayatından çabuk sıkılabilir farklı farklı alanlarda şanslarını deneme yoluna gidebilirler (Toruntay, 2011).

3. Yöntem

Bu çalışmada örneklem seçimi gerçekleştirilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu tahmin edilen durumların derinlemesine çalışılmasına izin vermektedir. Bu nedenle bu yöntem pek çok durumun, olgu ve olayların açıklanmasında önemli bir fayda sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bir takım ölçütü karşılayan durumları kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 118). Çalışmada örneklemin belirlenme safhasında, katılımcıların araştırmaya dahil edilebilmesi için belirli kriterlere sahip olması gerekmektedir. Ortak paydaya sahip bir katılımcı grubunun belirlenmesi, bu gruptan elde edilen geri dönüşlerin anlamlandırılması ve yorumlanması nitel bir yöntem tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu X ve Y kuşağı kapsamında yer alan bireyler oluşturmaktadır. Katılımcıları dahil etme kriterleri X ve/veya Y kuşağından olmak, sosyal medyayı kullanmak ve turistik ürün satın almış olmak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı, tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyadan ne ölçüde faydalandığı, hangi sosyal medya aracına daha fazla vakit ayırıp güven duyduğunu saptamaktır. Bu doğrultuda çalışma; tüketiciler turistik ürün satın alırken sosyal medyadan faydalanıyor mu, eğer cevap evet ise faydalanma düzeyleri nedir, sosyal medyada yapılan olumlu/olumsuz yorumlar tüketicilerin satın alma kararını etkiliyor mu gibi sorulara cevap aramaktadır. Çalışma soruları hazırlanırken katılımcıların fikirlerini büyük ölçüde ifade edebileceği, derinlemesine bilgiler elde edilebilecek, kapsamlı sorular hazırlanmıştır. Bu durum da örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde etkili olmuştur. Bryman (2007) çalışmasında araştırma kapsamındaki olguya ilişkin verilerin bilgi yüklü olması haline yer vermiştir. Gerçekleştirilen çalışmada katılımcılardan elde edilen geri dönüşlerin bilgi yüklü olması durumunda, büyük bir çalışma grubundan elde edilecek yüzeysel bilgilerden daha az sayıda katılımcıdan elde edilen derinlemesine bilginin daha değerli olduğuna yer verilmiştir (Bryman, 2007: 11-12). Bu doğrultuda çalışma grubu 10 X kuşağı, 10 Y kuşağı olmak üzere toplamda 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Görüşlerine başvurulmuş X ve Y kuşağına ait bireyler hakkındaki bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te mevcuttur.

Araştırmada katılımcılardan veri toplama amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine yer verilerek cinsiyetleri, yaş aralıkları, gelir düzeyleri gibi bilgilere, ikinci bölümünde ise katılımcıların sosyal medyayı kullanma sıklıkları ve turistik tüketici davranışlarında sosyal medyanın rolünü belirlemek amacıyla dört kategoriden oluşan (Etkileşim ve Gü-

venilirlik, Paylaşım ve Aidiyet, Bilgilenme, Yararlanma) toplam 22 soruya yer verilmiştir. Görüşme soruları yapılan literatür incelemesi doğrultusunda hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken araştırmanın amacına ve sorununa doğrudan hizmet edebilmesi dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda yalın, katılımcılarda herhangi bir soru işaretine yol açmayacak net sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu katılımcılara 2019 yılı Eylül, Ekim aylarında sosyal medya platformları ve e-posta kanalları aracılığıyla elektronik ortamdan iletilmiştir ve aynı gün içerisinde katılımcılardan geri dönüşler alınmıştır.

Tablo 2. X Kuşağı katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni durum	Öğrenim durumu	Meslek
A1	Erkek	Evli	İlköğretim	Aşçı
A2	Kadın	Evli	Lise	Memur
A3	Erkek	Evli	Lisans	Mali müşavir
A4	Erkek	Evli	İlköğretim	Kasap
A5	Kadın	Evli	Lise	Ev hanımı
A6	Kadın	Bekar	Lise	Memur
A7	Erkek	Evli	Lise	Emekli
A8	Erkek	Evli	İlköğretim	Emekli
A9	Kadın	Evli	Lise	Terzi
A10	Erkek	Evli	Lisans	Bankacı

Tablo 3. Y kuşağı katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Medeni durum	Öğrenim durumu	Mesleği
B1	Kadın	Bekar	Lisans	Muhasebe
B2	Kadın	Bekar	Lisans	Öğretmen
B3	Erkek	Bekar	Lisans	Ofis Per.
B4	Kadın	Bekar	Lisansüstü	Öğrenci
B5	Erkek	Evli	Lisansüstü	Muhasebeci
B6	Kadın	Bekar	Lisans	Sınıf Öğr.
B7	Kadın	Bekar	Lisansüstü	Öğrenci
B8	Kadın	Evli	Lisansüstü	Denetmen
B9	Kadın	Bekar	Lisans	Satış Per.
B10	Erkek	Bekar	Lisans	Öğrenci

Yapılan çalışmalarda, nitel araştırmalarda gözlemcilerin katılımcılar ile aynı ortam içerisinde bulunması katılımcılar üzerinde bazı etkilere yol açtığını göstermektedir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2018) çalışmalarında gözlemcilerin ortamda olan varlığının katılımcıların davranışları üzerinde etkilere sebep olduğunu belirtmektedir. Gerçekleştirdiğimiz çalışmada geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına sebebiyet vermemek açısından katılımcılara yöneltilen görüşme formları elektronik ortamdan iletilmiştir. Böylelikle katılımcılar herhangi bir süre kısıtlamasına maruz bırakılmadan ve bir baskı hissine kapılmadan fikirlerini özgürce ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan elde edilen veriler ilk etapta bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra nitel araştırma yöntemlerinde betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlemlerin sonucunda ulaşılan verilerin düzenlenerek okuyucuya aktarılmasıdır. Ulaşılan veriler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve hatta gerekirse karşılaştırmalar yapılır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler önceden belirlenmiş olan temalara göre sınıflandırılarak sonrasında özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın ilk aşamasında katılımcılara yöneltilen sorulardan yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve kapsamında verilerin hangi temalar altında yorumlanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Verilerin elde edilmesi ile birlikte önceden belirlenmiş olan çerçeve kapsamında düzenlenmiştir. Ulaşılan verilerin değerlendirilmesi aşamasında görüşme formları, X ve Y kuşağı karşılaştırılmasının daha sağlıklı yürütülebilmesi açısından yaş aralıklarına göre gruplandırılıp kuşaklar arasında karşılaşılan benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Bulgular ve yorumlar başlığı altında katılımcılara yöneltilen sorulardan örneklere ve katılımcıların cevaplarının doğrudan alınmalarına yer verilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Etkileşim ve güvenilirlik

Bireyler gelişen teknoloji ile birlikte hayatlarını kolaylaştıran yenilikleri günden güne benimsemeye başlamaktadır. Kişilerin birbirleri ile olan iletişimini kolaylaştıran sosyal medya, aynı zamanda kullanıcılar ile işletmeler

arasındaki iletişime de katkı sağlamaktadır. İnsan yaşamında bu denli yer kaplayan platformlara olan güvenilirlikte merak uyandırmaktadır.

Gerçekleştirilen görüşmelerde X kuşağına ait bireyler sosyal medya üzerinden turistik işletmelerle ve yapılan seyahatlerle ilgili paylaşımların güvenilirliği konusunda çekimser bir tavır sergilemektedir. Katılımcıların çoğu yapılan paylaşımların gerçeği çok fazla yansıtmadığı düşüncesindedir. Ancak gerçek yaşamda, bire bir tanıdıkları bireylerin yorumlarına itibar ederek, bahsedilen bu görüşlere güven duymaktadırlar. Hatta bu bireylerin işletmeler ve seyahatlerle ilgili yaptıkları olumlu ve olumsuz yorumların daha sonra yapacakları tatil planı üzerinde de etkili olabileceği görülmektedir. X kuşağı bireyleri sanal dünyada yer alan görüş ve fikirlerin abartılı olduğu, insanları yanıltıcı nitelikte olabileceği fikrini taşımaktadır. Özetlemek gerekirse X kuşağı bireyleri için sosyal medyada yer alan pozitif veya negatif yorumların kimler tarafından yapıldığı önem arz etmektedir. X kuşağı bireylerinin gerçek yaşamlarında yer sahibi olan ve güven duydukları kişiler, fikir ve görüşlerini etkileyebilmektedir. X kuşağı bireylerinin “*Sosyal medya üzerinden turistik işletmelerle ve yapılan seyahatlerle ilgili paylaşımların güvenilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“*Gerçek kişilerin deneyimleri olduğu için çok fazla olmasa da kısmen güvenilir buluyorum.*” (A1).

“*Kendi arkadaşlarımla paylaşımları güven veriyor ancak tanımadığım insanların seyahatleri ve turistik işletmeler hakkında olan yorumlarını çok da güvenilir bulmuyorum.*” (A2).

“*İster istemez sürekli denk geliyor ama çok güvenilir bulmuyorum.*” (A5).

“*Çok fazla güven duyduğum söylenemez. Bana biraz fazla abartılıyor gibi geliyor.*” (A8).

“*Yapılan her yoruma sonsuz güven duymasam bile yine de dikkate almaya çalışıyorum.*” (A10)

X kuşağı bireylerine kıyasla sosyal medyayı daha aktif kullanan ve genellikle hayatlarının her anında daha fazla yer vermiş olan Y kuşağı bireyleri, sosyal medyadan takip ettikleri kişilere ve turistik işletmelere çok daha fazla güven duymaktadır. Y kuşağı bireyleri bu platformlar üzerinden sürekli takip edip yaşantılarına dahil ettikleri bireyler ve turistik işletmelerin paylaşımlarına önem vermektedir. Belirli bir süre takip ettikleri, benimseyip, güven duydukları bireylerin olumlu ve olumsuz görüşleri Y kuşağı bireyleri üzerinde etkili olabilmektedir. Kullanıcıların kendi deneyimlerini ve yaşadıklarını, fotoğraf ve videolar ile destekleyerek paylaşımları yaptıkları yorumlara olan güveni arttırmaktadır. Y kuşağı bireylerinin “*Sosyal medya üzerinden turistik işletmelerle ve yapılan seyahatlerle ilgili paylaşımların güvenilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“*Bilindik platformlara güveniyorum.*” (B3).

“*Paylaşımı yapan kişilerin olumlu ve olumsuz tüm faktörlere yer vermesi ve kendi deneyimlerini paylaşması güven veriyor.*” (B4).

“*Paylaşımlara fotoğraflar eklenmesi yapılan yorumların güvenilirliğini arttırdığını düşünüyorum.*” (B5).

“*Belirli hesapların dışında pek güvenilir bulmuyorum.*” (B6).

“*Çok güvenmiyorum.*” (B8).

4.2. Paylaşım ve aidiyet

Bireyler seyahatleri esnasında hatıralar biriktirmek ve anı ölümsüzleştirmek için çıktıkları kareleri sosyal medya hesaplarından paylaşarak tüm olumlu ve olumsuz görüşlerine özgürce yer verebilmektedir.

Yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplar dikkate alındığında X kuşağına ait bireylerin birçoğu çıktıkları seyahatlerde beğendikleri turizm işletmeleri hakkında paylaşımlarda bulunup beğenilerini diğer bireyler ile paylaşmaktadır. Ancak bazı X kuşağı bireyleri ise bu gibi fikir ve görüş paylaşımlarına kendi sayfalarında yer vermeyi fazla tercih etmeyerek yalnızca fotoğraf ve video paylaşımlarında bulunmaktadır. Kendi fikirlerini paylaşın ya da paylaşmasın birçok X kuşağı bireyi görüş bildirilmesini faydalı bulmaktadır. Bu paylaşımlar sayesinde tatil planlarında değişiklikler yaptıklarını, olumsuz yorumlar alan bir tatil yeri veya işletmeyi tercih etmeyeceklerini belirtmektedirler. Tam tersi olarak da insanlar tarafından çok fazla olumlu yorum alan, birçok paylaşım yapılan yer ya da işletmenin onlar için merak uyandırdığını ve planlarına dahil edebileceklerini belirtmektedirler. X kuşağı bireylerinin “*Sosyal medya üzerinden çıktığınız seyahatlerle, beğendiğiniz turizm işletmeleri ile ilgili paylaşımlarda bulunur musunuz? (Bilgi verme, olumlu-olumsuz yorum, paylaşım vb.)*” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“*Çok fazla değil. Genellikle diğer insanların paylaşımlarını takip ederim.*” (A3).

“Hayır çok bulunmam.” (A4).

“Rahatsızlık duyduğum bir olay yaşarsam bunu insanlar ile paylaşabilir yorum yapabilirim ama onun dışında bilgi verme vs yapmam.” (A5).

“Gittiğim yerlerden paylaşımlar yapmak hoşuma gider. Ama genellikle yorumlar yaparım.” (A6).

“Fotoğraflar koyarak paylaşımlarda bulunurum ancak yorum eklemem. Genellikle başka insanların yaptıkları yorumları incelerim.” (A9).

Y kuşağı bireylerinin fikirleri de belirli ölçülerde X kuşağı bireyelerine benzemektedir. Ancak Y kuşağı bireylerinde paylaşım yapıp görüş belirtme istediği ve şiddeti X kuşağına göre çok daha fazladır. Y kuşağı bireyleri çoğu anlarını sosyal medya hesaplarında arkadaşları ve çevreleri ile paylaştıklarından seyahat gibi durumlarda paylaşım sayıları da artmaktadır. Yapılan görüşmelerde, gittikleri tatillerde görüş bildirmeseler bile mutlaka fotoğraf ve video paylaşımında bulunacaklarını, bulunmadıkları takdirde birçoğu huzursuz hissedip mutsuz olduğunu belirtmektedir. Y kuşağı bireyleri de tıpkı X kuşağı bireyleri gibi sosyal medya üzerinden yapılan yorum ve görüş paylaşımlarını verimli bulmaktadır. Seyahat planlarını yaptıktan sonra gitmeyi düşündükleri yer ve civarı hakkında bilgi sahibi olmak onlara ayrı bir güven duygusu hissettirmektedir. Bireyler görüşmelerde, seyahat planlarını yaptıktan sonra ilk olarak gidecekleri yerin etrafında bulunan yiyecek içecek işletmeleri ve gezilebilecek alternatif yerleri incelediklerini belirtmektedir. Tüm bu detaylı bilgileri de daha önce yine orada kendileri gibi seyahat etmiş bireylerden öğrenmek kişilerin kendilerini iyi hissetmelerine sebep olmaktadır. Hatta bireyler bu yorum ve görüşler sayesinde seyahatleri esnasında olumsuz olaylar ve durumlar ile karşılaştıklarında daha önceden sosyal medyadan edindikleri bilgiler sayesinde aşına olduklarını ve hayal kırıklığı yaşamayıp tatillerine sorunsuzca devam edebildiklerini eklemiştir. Y kuşağı bireylerinin *“Sosyal medya üzerinden çıktığınız seyahatlerle, beğendiğiniz turizm işletmeleri ile ilgili paylaşımlarda bulunur musunuz? (Bilgi verme, olumlu-olumsuz yorum, paylaşım vb.)”* sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“Evet her zaman yorum yapmaya çalışıyorum çünkü bende bir yere gitmeden, öncelikle yorumlara göre değerlendiriyorum.” (B1).

“Evet bulunurum. Karşılaştığım negatif durumlar ve hoşuma giden faktörleri paylaşarak daha sonra plan yapacak arkadaşlarıma bilgi vermiş olurum.” (B4).

“Sosyal medya kullanmayı sevdiğim için yaptığım seyahatlerden fotoğraf ve anılarımı mutlaka hesaplarımda paylaşıyorum.” (B5).

“Seyahat boyunca en beğendiğim yerlerde fotoğraflar çekip paylaşım yapmaya çalışıyorum.” (B7).

“Çok memnun kaldığım veya beni ciddi derecede rahatsız eden bir durum olmadığı sürece genelde pek bulunmam. Ancak bahsettiğim uç durumlarda mutlaka paylaşımlarda bulunurum” (B10).

4.3. Bilgilenme

Bireylerin tatil planlarını yapma aşamasında sosyal medya platformları, tatil yerinin tercihinde ve tercihte bulunulan tatil yerindeki turistik işletme seçiminde kullanıcılara yardımcı olabilmektedir.

Yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere ilk aşamada tatil yerine karar verme konusunda X kuşağı bireyleri sosyal medyaya çok fazla başvurmamaktadır. Ancak tatil planının şekillendiği aşamada fikir oluşturma açısından sosyal medyaya başvurulmaktadır. Akıllarda oluşan tatil yeri hakkında daha önce orada tatil yapmış bireylerin fikirleri araştırılıp bir değerlendirmeye gidilmektedir. Olumlu ve olumsuz tüm yorumların incelenmesi ile X kuşağı bireyleri akıllarındaki tatil yeri hakkında kesin kararlarını vermektedir. Bu karar verme aşamasında tatil yerinde bulunan işletmeler hakkında da fikirler edinilmekte ve detaylı bir tatil planına gidilmektedir. Özetlemek gerekirse X kuşağı bireyleri sosyal medya platformlarını daha çok akıllarında oluşturdukları tatil yerleri hakkında bilgi sağlama aşamasında kullanmaktadır. Kullanıcılar daha önce yapılan yorumları inceleyerek tatil planlarını şekillendirmektedir. X kuşağı bireylerinin *“Sosyal medya platformları seyahatleriniz öncesinde bilgi edinme ve planlama açısından nasıl bir rol oynamaktadır?”* sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“Yorumlarına güvendiğim yakınlarımla tatil yerleri ve işletmeler hakkındaki görüşleri beni etkiler. Önceden sosyal medyada gördüğüm bir tatil yeri dikkatimi çektiyse yeni tatil planını oraya yapabilirim.” (A1).

“Tatil planı yaptığım yer hakkında önceden bilgi sahibi olabiliyorum. Gitmeden önce neler ile karşılaşacağımı tahmin etmek kendimi güvende hissetmeme sebep oluyor.” (A3).

“Sosyal medyaya başvurup oradan yola çıkarak çok detaylı bir planlama yapmıyorum ama tatile çıkmadan önce fikir edinmek açısından faydalı buluyorum.” (A7).

“Tatil yerime karar verdikten sonra gideceğim yer hakkında bilgi toplamaya insanların yorumlarına dikkate etmeye çalışırım.” (A8).

“Seyahat yapacağım yere karar verdikten sonra sosyal medyaya başvurarak aklımda bulunan yer hakkında bilgiler ediniyorum. Gittiğim zaman nerede ne yiyebilirim, nereleri gezebilirim gibi planları daha tatile çıkmadan kurabiliyorum.” (A10).

X kuşağı bireylerinin oluşturdukları tatil planlarını şekillendirme aşamasında kullandıkları sosyal medya platformlarını, Y kuşağı bireyleri tatil yapma kararı aldıkları aşamada kullanmaya başlamaktadır. Tatil rotalarına karar verme aşamasında Y kuşağı bireyleri sosyal medyaya başvurarak, farklı kullanıcıların beğeni ile paylaşım yaptıkları yerleri incelemektedir. İnceledikleri kullanıcıların yaptıkları yorumları da dikkate alarak kendilerine en uygun gördükleri tatil yeri tercihinde bulunmaktadır. Hatta sosyal medya platformları sayesinde inceledikleri kullanıcıların tatillerinde gittikleri mekanların, konakladıkları işletmelerin fiyatlarına kadar detayları paylaşabilmektedirler. Y kuşağı bireyleri bu sayede tek tek işletmeler ile görüşüp fiyat almaktan kurtulduklarını, sosyal medyanın kendilerine zaman kazandırdığını vurgulamaktadır. X kuşağı bireyleri gibi Y kuşağı bireyleri de karar verdikleri tatil yeri hakkında bilgiler edinip, neyi nerede yiyebilirler, yakın çevrede alternatif olarak nereleri gezebilirler gibi akıllarındaki birçok soruyu cevaplandırabilmektedirler. X kuşağından farklı olarak Y kuşağı bireyleri farklı kullanıcıların yaptıkları yorumlara daha fazla güven duymakta ve tatillerini bu yönde şekillendirmektedirler. Y kuşağı bireylerinin “Sosyal medya platformları seyahatleriniz öncesinde bilgi edinme ve planlama açısından nasıl bir rol oynamaktadır?” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“Çok büyük bir rolü var çünkü bir yere gitmeden önce mutlaka sosyal medyadan araştırıp fotoğraflarına bakıyorum, yorumları okuyorum ve ona göre bir değerlendirme yapıyorum. Daha seyahate gitmeden, okuduğum iyi yorumlara göre şurada şunu yerim, akşam şu mekana giderim gibi planlamalar yapıyorum.” (B1).

“Bilgi edinmek için güzel çünkü gidilen yerin nasıl bir yer olduğunu anlamamıza yardım ediyor” (B2).

“Daha detaylı ve ayrıntıya inerek plan yapılmasına olanak sağlar.” (B4).

“Seyahat öncesinde sosyal medya sayesinde önceden gezilecek, yemek yenilebilecek vb. yerler hakkında bilgi alma şansımız olduğu için önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum.” (B6).

“Önemli bir rol oynamakta iyi/kötü yorumlar fikirlerimi şekillendirmekte.” (B9).

4.4. Yararlanma

Sosyal medya platformlarının bireyler tarafından benimsenmesinin belki de en büyük yanlarından biri kontrolün kendilerinde bulunmasıdır. İhtiyaç duydukları zaman, istedikleri her saat ulaşılabilir olması özgürlük alanlarını genişletmektedir. Geleneksel medyada olduğu gibi belirli saatlerde belirli içerikler ile karşılaşılmasındansa, gerek duyduklarında açık istedikleri konu hakkında bilgi almak sosyal medya platformlarının belki de en büyük avantajıdır.

Yararlanma konusunda diğer temalardan farklı olarak iki kuşağın da neredeyse hem fikir olduğu görülmektedir. Her iki kuşağa ait bireyler de sosyal medya üzerinden turistik işletmeleri sürekli olarak takip etmemektedir. Ancak sosyal medya da rastlanıldığı zaman işletme profillerini incelemekte ya da işletmelerden aldıkları kampanya, indirim bildirimleri ile profillerini ziyaret etmektedirler. Bunların dışında belirtmek gerekir ise tatil planı yaptıkları zamanlarda her iki kuşağa ait bireyler de satın almayı gerçekleştirmeden önce sosyal medya platformlarından işletme profillerine mutlaka girip incelediklerini belirtmektedirler. X kuşağı bireylerinin “Sosyal medya platformları aracılığıyla satın almayı düşündüğünüz turistik ürünün kampanyaları, promosyonları ve özel teklifleri hakkında bilgi alır mısınız? Bu bilgiler satın almayı düşündüğünüz ürünü değerlendirirken ne derece etkilidir?” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“Eğer bir tatil planı aşamasındaysam kampanyalara, promosyonlara ve sağlanan indirimlere bakarım.” (A2).

“Sosyal medya platformları sayesinde farklı işletmelerin kampanyalarına bakıp tatil planımda değişiklikler yapabiliyorum.” (A4).

“Denk gelirim ve aklımda bir tatil planı varsa inceler ve ona göre bir plan yaparım.” (A6).

“Sosyal medyada yer alan indirim, kampanya gibi durumlar bana çok inandırıcı gelmiyor. Ama sosyal medyada görüp işletmelerin kendi sitelerinde teyit ederek faydalandığım zamanlar oldu.” (A7).

“Eğer bir tatil planı aşamasındaysam kampanyalara, promosyonlara ve sağlanan indirimlere bakarım.” (A9).

Y kuşağına ait bireylerin X kuşağına ait bireylere oranla sosyal medya ve internete ayırdıkları sürenin daha fazla olduğu görülmektedir. Y kuşağı bireyleri tatil planları olmadığı zamanlarda dahil, takip ettikleri internet fenomenleri aracılığı ile turistik işletme profilleri ve reklamları ile karşılaştıklarını belirtmektedir. İşletmelerin sağladığı bilgiler ve yorumlar yerine bireyler kendi takip etmeyi seçtiği ve güven duyduğu kişilerin yorumlarına daha çok önem vermektedir. Sosyal medyada azımsanamayacak ölçüde vakit geçiren Y kuşağı bireyleri sürekli karşılımlarına çıkan, evini, yaşantısını, neredeyse her şeyini bildikleri kişilerin görüşlerine önem vermektedir. Geline bu durumun farkına varan işletmeler de fenomen olan bu kişiler ile görüşme sağlayarak, hedef kitlelerine ulaşma yolunu seçmektedir. Y kuşağı bireylerinin *“Sosyal medya platformları aracılığıyla satın almayı düşündüğünüz turistik ürünün kampanyaları, promosyonları ve özel teklifleri hakkında bilgi alır mısınız? Bu bilgiler satın almayı düşündüğünüz ürünü değerlendirirken ne derece etkilidir?”* sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir;

“Bilgi alırım. Eğer sundukları kampanyaların gerçekçi olduğuna inanırsam satın almamda etkisi olur.” (B3).

“Sadece belirli sosyal medya platformları üzerinden araştırıp bu fiyatların ortalamasına göre ürünü alıp almayacağıma karar veririm.” (B5).

“Verilen kampanyaya göre tabiki satın almamı etkilemektedir.” (B7).

“Evet tatil planı aşamasında işletmelerin sağladığı avantajları takip ediyorum. Kampanya ve promosyonlardan haberdar olmak tatil planımı şekillendirmektedir.” (B8).

“E tabiki eğer bir ürün satın alacaksam onun her şeyini incelerim. Hangisinde promosyon kampanya fazlaysa onu tercih ederim.” (B10).

4. Sonuç ve öneriler

Günümüzde teknolojiye gerçekleşen ilerleme ve artan internet kullanımı ile birlikte sosyal medya da hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin her an ellerinin altında olan, ulaşılması bu kadar kolay hale gelmiş internet ve ona bağlı olarak sosyal medya tabii ki kişilerin zamanlarının büyük bir kısmını çalmaktadır.

Hayatımızda bu kadar yer edinmiş ve aktif halde kullanılan sosyal medya platformlarının avantajları olduğu kadar dezavantajları da mevcuttur. Öncelikle avantajlarına değinecek olursak, bireylerin sürekli aktif halde kullanmalarından dolayı sosyal medya günceldir ve hızlıdır. Diğer bir avantajı ise geleneksel medya ile kıyaslandığında sosyal medya daha ucuzdur ve kişiler arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır. Sosyal medyanın avantajları sadece bireyleri etkisi altına almamaktadır. Sosyal medya sayesinde işletmeler de hem bilinirliklerini artırma şansı yakalamış hem de daha büyük bir kitleye ulaşabilme imkanı yakalamıştır. Tüm bunları çok daha ucuz ve maliyeti düşük bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Tüm bu avantajlarını bir köşeye koyup dezavantajlarına gelecek olursak; bireylerin kişisel verileri izinsiz olarak kopyalanabilir, sahte hesaplar oluşturulabilir, gerçeği yansıtmayan içerikler oluşturularak insanlar yanıltılabilir. Yalnızca bireyleri etkileyen dezavantajları dışında, oluşturulacak sahte hesaplar ile işletmeler hakkında da yalan ve iftira içeren paylaşımlar oluşturulabilir. Bu durum işletmenin imajını ciddi biçimde zedeleyebilmektedir. Görüldüğü üzere sosyal medyanın hayatımıza olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı turizmde sosyal medyanın yeri ve önemini, tüketicilerin turistik ürün satın alma süreçlerinde sosyal medyanın nasıl etki ettiğini, sosyal medya platformlarının hangilerine daha fazla zaman ayrılmış güven duyulduğunu, X ve Y kuşaklarının turistik ürün satın alma kararlarında sosyal medyanın etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu X ve Y kuşağı kapsamında yer alan, Türkiye'nin farklı illerinde yaşamını sürdüren ve daha önce sosyal medya, internet vs. fark etmeksizin turistik ürün satın almış bireyler oluşturmaktadır. X ve Y kuşağı arasındaki kıyaslanmanın daha verimli sağlanabilmesi açısından çalışma 10 X kuşağı, 10 da Y kuşağına ait toplam 20 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkan en net bulgu X ve Y kuşağı bireylerinin sosyal medyada geçirdikleri zamanların ne kadar farklı olduğudur. Sosyal medya platformlarında daha fazla zaman geçiren Y kuşağı bireyleri, X kuşağı bireyelerine göre yapılan paylaşım ve yorumlara daha fazla güven duymaktadır.

X kuşağı bireyelerinin de Y kuşağı bireyelerinin de ortak noktalarından biri ise turistik işletmelerin web sitelerini ve profillerini sürekli olarak takip etmemektir. İki kuşakta genellikle tatil planları olduğu zamanlarda işletme profillerini incelemekte ve bilgi edinmektedir. Sürekli takip etmiyor olsalar da işletmeler hakkında yeterli bilgi ve

yorumu sosyal medya aracılığı kolayca ile ulaşabilmektedirler. Bireylerin sosyal medyaya en çok başvurduğu zamanlar ise tatil planlamalarını yaptıkları zamanlar olduğu görülmüştür. Yoğunlukla Y kuşağı bireyleri bu planlamaları yaparken mutlaka sosyal medyaya başvurmaktadır. Örneğin tatillerini yapacakları yerlerde en çok beğenilen, yemekleri en lezzetli bulunan mekanlar nereler, bölge etrafında gezip görülmesi gereken yerler varsa oralara nasıl ulaşabilecekleri gibi çeşit çeşit bilgilere erişebilmektedirler. Hem X hem de Y kuşağı bireyleri sosyal medya üzerinden karşılaştıkları indirim, promosyon gibi avantajları akıllarında bir tatil planı varsa değerlendirmektedir. Kıyaslama yapıldığında Y kuşağı bireyleri X kuşağı bireyelerine göre beğendiği veya beğenmediği turistik işletmeler hakkında daha fazla paylaşımda bulunup fikirlerini ortaya koymaktadır. X kuşağı bireyleri bu konuda daha çok yapılan yorumları inceleme tarafında yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde konu hakkında çok fazla çalışmanın var olduğu ve sosyal medyanın sektörler ve bireyler üzerindeki etkilerinden bahsedildiği görülmektedir. Ancak kuşaklar arasında ürün satın alma üzerindeki etkilerine değinilmediği saptanmıştır ve bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucu sosyal medyanın en büyük eksikliği güvenilirlik olarak görülmektedir. Kişiler sahte hesaplar ve yapılan yorumların fazlacı abartılmasından dolayı sosyal medya platformlarını çok fazla güvenilir bulmamaktadır. Yorumların ve görüşlerin abartılması için bir şeyler yapılamaz belki ama sahte hesaplar ortadan kaldırılabilirse kişilerin de yapılan yorum ve paylaşımlara olan güvenleri artacaktır. Ayrıca bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalarda daha farklı yaş grupları, gelir grupları veya sosyal medyayı kullanım sıklıklarına göre bireyler kategorileştirilerek inceleme yapılması mümkündür. Böylece farklı karşılaştırma gruplarında sosyal medyanın etki alanı ve şiddeti daha da iyi saptanabilir. Kullanıcı sayısı bu kadar yüksek olan platformları düşününce turistik işletmelerin de daha fazla reklam ve işbirlikleri ile bilinirliklerini arttırıp imajlarını güçlendirmesi yararlarına olacaktır.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın verileri Eylül-Ekim 2019'da toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynakça

- Akar, E. (2010). Sosyal Medya Pazarlaması Sosyal Web'de Pazarlama Stratejileri 1.Basım. Elif Yayınevi, Ankara.
- Aktan, E. ve Koçyiğit, M. (2016). Sosyal Medya'nın Turizm Faaliyetlerindeki Rolü Üzerine Teorik Bir İnceleme. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ICEBSS Özel Sayısı), 62-73.
- Akten, M. (2016). Y ve Z kuşaklarının Turizm Algıları Ve Konaklama İşletmelerinden Beklentileri (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Altuntuğ, N. (2012), "Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu ve Geleceğin Tüketici Profili", Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 203-212.
- Atadil, H.A. (2011). Otel İşletmelerinde Sosyal Medya Pazarlaması: Turizm Tüketicilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerine İlişkin Algıları Üzerine Bir Alan Çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bezirci, S.Ş., (2012). Farklı Kuşaklardaki Hemşirelerin Meslekten Ve İşten Ayrılma Niyetleri İle İş Doyumlarının İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Bozkurt, A. K., (2018). Planlanmış Davranış Teorisi Kapsamında Yerli Y Kuşağının Destinasyon Tercihlerinde Davranışsal Niyetlerinin Belirlenmesi (Antalya Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ve Otelcilik Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 8-22.
- Buzlukçu, C. (2015). Butik Ve Küçük Otel İşletmeleri Yöneticilerinin Sosyal Medya Pazarlamasına İlişkin Algılamaları. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

- Çetin Aydın, G., & Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15.
- Dalgın, T., & Oruç, M., 2015. "Turistik Tüketicilerin Tercihlerinde Sosyal Medyanın Etkisi: Amasya İlindeki 4 Yıldızlı Bir Konaklama İşletmesinde Uygulama". 16. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 164-180). Detay Yayıncılık, Çanakkale.
- Daloğlu, E. S. (2013). Çalışma algısı üzerine kuşaklararası bir analiz. Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., Ulu, Y. ve Kılıç, B. (2010) Facebook'tayız (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Er, G. (2008) Sanal Ortamda İtibar Yönetimi (1. Baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.
- Ercan, F. (2016). Otel İşletmelerinde Sosyal Medyanın Müşteri E-sadakati Üzerine Etkisi: Facebook Örneği. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Aydın.
- Eröz, S. S. ve Doğdubay, M. (2012). Turistik Ürün Tercihinde Sosyal Medyanın Rolü ve Etik İlişkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 27(1): 133-157.
- Ertürk, N., (2019). Seyahat Acentalarının Satış Geliştirme Faaliyetlerinin X Ve Y Kuşağı Tüketicilerinin Tatil Satın Alma Kararlarına Etkisi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Eryılmaz, B. ve Zengin, B. (2014), Butik Otel İşletmelerinin Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Bir İnceleme: Facebook Örneği, Kastamonu Üniversitesi İİBF Dergisi Vol. 4-2.
- Fındık, E., (2013), Y Kuşağında Mobbing Algısı Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, İstanbul.
- Halis, Büşra. (2012), "Tüketimin Değişen Yüzü: Elektronik Ticaret Uygulamaları ve Sosyal Paylaşım Ağlarının Rolü", Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Cilt.1, Sayı.4, ss. 149-160.
- Internet World Stats. (2019). World Internet Users Statistics and 2019 World Population Stats (Dünya İnternet Kullanıcıları İstatistikleri ve Nüfus İstatistikleri 2019), <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>, (Erişim Tarihi: 21.07.2019)
- İzmirlioğlu, K. (2008). Konumlandırmada kuşak analizi yardımıyla tüketici algılarının tespiti: Türk otomotiv sektöründe bir uygulama. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Keleş, N.H., Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi , 3(2), 2011, ss. 129-139.
- Leung, D., Law, R., Van Hoof, H., & Buhalis, D. (2013). Social media in tourism and hospitality: A literature review. *Journal of travel & tourism marketing*, 30(1-2), 3-22.
- Mavnacioğlu, K. (2009). İnternette Kullanıcıların ve Oluşturduğu ve Dağıttığı İçeriklerin Etik Açısından İncelenmesi: Sosyal Medya Örnekleri. Medya ve Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 7-9 Ekim, Fırat Üniversitesi. 63-72.
- Milano, R., Baggio, R., & Piattelli, R. (2011, January). The effects of online social media on tourism websites. In *ENTER* (pp. 471-483).
- Odabaşı H.F., Mısırlı Ö., Günüş S., Timar Z.Ş., Ersoy M., Som S., Dönmez F.İ., Akçay T., Erol O. (2012). Eğitim için Yeni Bir Ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January 2012, 2(1).
- Perrin, A. (2015). Social media usage. *Pew research center*, 52-68.
- Şengün, G. (2015). Turizm Pazarlamasında Sosyal Medyanın Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Torun, Y., ve Çetin, C. (2015). Örgütsel Sinizmin Kuşaklar Bazında Değerlendirilmesi: Kuşaklara Göre Örgütsel Sinizmin Hedefinde Ne Var. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Toruntay, H., (2011). Takım Rollerini Çalışması: X Ve Y Kuşağı Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Turgut, E. (2016). Sosyal Medya Reklamlarında Tüketici Algılamaları İle Satın Alma Niyeti Ve Ağızdan Ağıza İletişim Arasındaki İlişki, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Dil Kurumu, (TDK), (2019). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com>, Erişim Tarihi: 27.07.2019.
- Uğur, G. (2013). Yeni Medya İle Şekillenen Siyasi Görünürlük. M. Demir, (Ed.), *Yeni Medya Üzerine içinde* (55-82). Konya: Literatürk.
- Uysal, Ş. (2015). İşletme Yönetiminde Güncel Bir Yaklaşım; Y Kuşağı Kamu Personelinin Özellikleri ve Kurumsal Beklentileri Üzerine Bir Araştırma, Uluslararası Ekonomi ve İşletme Kongresi, 451-436.

- Vural Z., B. Akıncı, ve M. Bat (2010), “Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma”, *Journal of Yaşar University*, 20 (5).
- We Are Social. (2019). *Global Digital Report 2019 (Global Dijital Raporu 2019)*, <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>, (Erişim Tarihi: 20.07.2019).
- Yayla, Ö. (2014). Tüketicilerin Turizm Amaçlı Satın Alma Karar Sürecine Sosyal Medyanın Etkisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Yengin, D. Ataman ve Sağıroğlu, Yakup. (2012). “Dijital Ortamda Marka İletişimi: Tekstil Sektöründe Moda Bloglarının Tüketici Üzerindeki Etkisi”, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, TOJDAC*, July, Volume 2, Issue 3, ss. 1-9.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seckin*.
- Zeng, B., & Gerritsen, R. (2014). What do we know about social media in tourism? A review. *Tourism management perspectives*, 10, 27-36.
- Zengin, B. ve Arıcı, S., Konaklama İşletmelerinin Sosyal Medya Kullanım Şekillerinin Tüketici Satınalma Niyeti Üzerindeki Etkisi, Melih Topaloğlu, 2017.
- Živković, R., Gajić, J., & Brdar, I. (2014). The impact of social media on tourism. *Singidunum Journal of Applied Sciences*, 758-761.

Extended Abstract

Along with the rapid developments in the world of technology and internet usage rate in Turkey is increasing day by day. Individuals who adapt to this developing technology and internet use can share their lives, habits and suggestions by supporting them with photos and videos in their personal accounts. Individuals have the opportunity to share these posts freely and without wasting time, without anyone's control, thanks to social media applications. Individuals who are in communication on social media shape their ideas by taking advantage of each other's experiences and advice. With the widespread use of social media tools, sharing these advice and experiences has started to have a serious impact on the decision to buy touristic products. Therefore, social media has become important not only for consumers but also for businesses.

In social media, where both positive and negative opinions are shared, a good advertisement opportunity is provided for businesses when it is necessary, and a bad perception may occur with the shared negative opinions. At the stage of determining the sample in the study, the participants must have certain criteria in order to be included in the study. The determination of a participant group with a common denominator, the interpretation and interpretation of the feedbacks obtained from this group were effective in choosing a qualitative method. The criteria for inclusion of the participants were determined as being from the X and / or Y generation, using social media and purchasing tourist products.

In the studies conducted, it shows that observers being in the same environment with the participants in qualitative studies have some effects on the participants. In order not to cause validity and reliability problems in the study we conducted, the interview forms to be directed to the participants were transmitted electronically. Thus, the participants expressed their ideas freely without being subjected to any time limitation and feeling pressure. Interview method was used to collect data from the participants in the study. Interview questions were prepared in line with the literature review. While preparing the questions, the ability to directly serve the purpose and problem of the research was considered. While preparing the study questions, comprehensive questions were prepared from which the participants could express their opinions to a great extent and in-depth information could be obtained. This situation was effective in determining the sample size. In this respect, simple, clear questions that would not raise any question marks were included in the participants.

The prepared interview form was delivered to the participants electronically through social media platforms and e-mail channels in September and October 2019, and feedback was received from the participants on the same day. The questionnaire consists of two parts. While the socio-demographic characteristics of the participants are included in the first part, the second part includes 22 questions to determine the frequency of using social media and the role of social media in tourist consumer behavior. In this context, the aim of the study is to determine to what extent consumers benefit from social media in their touristic product purchasing processes, and which social media tool they have more time and trust. For this purpose, generations X and Y were preferred in order to make clearer comparisons, and it was revealed how affected by social media in purchasing touristic products. The clearest findings reached as a result of the study; The difference in the time allocated to social media by X and Y generations and the problem of trust in social media has been a problem. Generation Y individuals, who spend more time on social media platforms, feel more confident in the posts and comments made than the X generation individuals.

On the other hand, the agreed opinion on reliability is that comments and opinions made on fake accounts are too exaggerated and lose their credibility. Another common opinion of the mentioned generations is that they do not constantly follow the websites and profiles of touristic businesses. In two generations, he usually examines business profiles and obtains information when they have vacation plans. Although they do not follow up constantly, they can easily access sufficient information and comments about businesses through social media. Generation Y individuals mostly apply to social media while making these plans. In terms of companies, the width of the target audience that can be addressed via social media reaches a level that cannot be ignored. When the literature is examined, it is seen that there are many studies on the subject and the effects of social media on sectors and individuals are mentioned. However, it was determined that their effects on product purchasing between generations were not addressed and this gap was tried to be filled.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algıları

Emine TARHAN, Hatice MEMİŞOĞLU

Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algıları

Patriotism perceptions of preservice social studies teachers within the context of citizenship

Emine Tarhan¹ ve Hatice Memişoğlu²

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Bilim Uzmanı), Bolu, Türkiye, emineguler00@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1792-8174>

²Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye, memisoglu_h@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-8454>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 22 Şubat 2021 Düzeltilme: 14 Haziran 2021 Kabul: 28 Haziran 2021 Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, Vatandaşlık, Vatanseverlik, Öğretmen adayı, Algı	<i>Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algılarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik esasına dayalı olarak Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden 7 üniversitede dördüncü sınıfta öğrenim gören 50 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmen adayları vatanseverlik tanımını en çok "çalışmak", "sahip çıkmak-korumak" temaları ile ilişkilendirilmiştir. Vatanseverliğin, daha iyi bir yaşam ortamı ve ülkenin var olmasını sağladığı için önemli görüldüğü; vatansever kişilerin, evrensel ve milli değerlere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Vatanseverlik eğitiminde gördükleri temel sorunlar, öğretmenin yetersizliği ve derslerin teorik olarak işlenmesidir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 22 February 2021 Revised: 14 June 2021 Accepted: 28 July 2021 Keywords: Social studies Citizenship, Patriotism, Teacher candidate, Perception	<i>The purpose of the study is to determine the patriotism perceptions of preservice social studies teachers. In the study, qualitative method was used. Data were collected with a semi-structured interview form. Seven universities from different geographical regions of Turkey were determined for the study group based on maximum variation. The study consists of 50 preservice teachers, who were selected voluntarily from the fourth-grade students in the sample group that was determined for the quantitative part. The data were analyzed by content analysis method. According to the results of the study, it was determined that patriotism definitions of the preservice social studies teachers were mainly associated with themes of "working", "adopting – protecting" and "love". It was concluded that patriotism was considered important as it provided a better living environment and sustainment of a nation; patriots needed to have universal and national values and a consciousness; patriots needed to be conscious for their country and fulfill their civic duty. They considered teacher's incompetence and theoretical teaching of the lesson's basic problems in patriotism education.</i>

1. Giriş

Bir ülkeye uyrukluğa bağı ile bağı olan kişiye vatansever; bireyi devlete bağılayan uyrukluğa bağına ise vatandaşlık denir (Kepenekçi, 2008, 30). Yurttaşlık olarak da ifade edilen vatandaşlık, "kişiler ile devlet arasında anayasa ve yasalarla tanımlanmış karşılıklı hak ve ödevlere dayanan bağı" olarak tanımlanmıştır (Kara, 2013, 126). Devlet ile vatandaş arasındaki bu vatandaşlık bağına sadece, hukuksal boyutta düşünmemek gerekir. Yaşama iç içe bir kavram olması nedeniyle kültürel, ekonomik, sosyal boyutları da bulunmaktadır. "Günümüzde yurttaşlık, daha

* Bu çalışma, Bolu AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 08.02.2017 tarih ve 2017/02 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu makale, Emine Tarhan'ın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Hatice Memişoğlu'nun danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Kaynak göster: Tarhan, E. & Memişoğlu, H. (2021). Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 235-252. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.885069>

çok devletin siyasal yaşamına bireyin katılması şeklinde tanımlanmaktadır” (Arabacı, 2003, 9). Giddens (2008) de yurttaşlığı, “modern toplumlarda bir siyasal düzenin sınırları içerisinde yaşayan, ortak hakları ve ödevleri olan ve kendilerine bir ulusun parçası gözüyle bakan insanlar” olarak tanımlamıştır. Tanımlardan yola çıkarak, vatandaşlığın yasal statüden ibaret olmadığını; haklar ve ödevler çerçevesinde oluşmuş, değişime ve gelişime açık dinamik bir yapısı olan toplumsal kimlik olduğunu söyleyebiliriz (Keyman, 2008). Tarihsel sürece bakıldığında; Cumhuriyet dönemine gelindiğinde vatanseverlik, vatandaşlığın en temel koşulu olarak görülmüştür. Vatandaşlık, vatandaşın devlete olan sorumluluklarından öte duygusal bir bağlılıktır. Kısacası vatandaş olmanın en temel koşulu vatanseverliktir (Üstel, 2009).

Vatanseverlik en yaygın anlamıyla, vatanını sevme ve vatani için her türlü özveride bulunma duygusudur (Şarşembiyeva, 2015). Yurtseverlik, temelde bağlılık, sevgi, aidiyet ve kimlik, devlet, sosyal ve kamusal yaşam ile ilişkilidir (Ersoy ve Öztürk, 2015). Vatanseverlik, “vatanına, toprağına bağlılık, vatani olarak benimsediğı yere duygusal bir yakınlık ve vatani ile gurur duyma” olarak da tanımlanmıştır (Yıldız, 2018, 4). Yıldırım (2006) da vatan sevgisini; bir insanın kendisinden başlayarak ailesinin, çevresinin, mesleğinin, çalıştığı kurumun, ülkesinin, vatandaşlarının farkında olması ve onları anlamlı, değerli bulması olarak ifade etmiştir. Nathanson (1993)’e göre; yurtseverlik dört unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; ülkesine karşı özel bir sevgi; kendisini, ülkesi ile tanımlama duygusu; ülkesinin esenliğı ile ilgili olmak ve ülkesinin iyiliğı için fedakârlıkta bulunmaktır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010, 650).

Vatanseverlik, kendi ulusunun özniteliklerine genel olarak değer vermeyen, körü körüne bir bağlılıkla karıştırılmamalıdır. Vatanseverlik genel olarak ve karakteristik bir biçimde, basitçe kendi ulusuna değil, kendi ulusunun özel vasıflarına, üstünlüklerine ve başarılarına özel bir saygı duymayı içerir (Macintyre, 1999, 31). Vatanseverlik üzerine yapılan birçok araştırma ile vatanseverliğin farklı boyutları olduğu ortaya konulmuştur. Primoratz, yurtseverliğı “değer temelli yurtseverlik” ve “egosantrik yurtseverlik” olarak; Nathanson, “aşırı yurtseverlik” ve “ılımlı yurtseverlik” olarak; Westheimer, “otoriter yurtseverlik” ve “demokratik yurtseverlik” olarak ve Staub, “kör yurtseverlik” ve “yapıcı yurtseverlik” olarak boyutlandırmıştır (Yazıcı, 2009). Bu ayrımlar küçük farklar dışında temelde benzerlik göstermektedir.

Kör yurtseverlik, ülkeye katı ve esnek olmayan bir bağlanma sergileyen ve ülkeye karşı yapılan eleştiriye hoşgörüsüzlükle karşılık veren bir tutumdur (Schatz, Staub, Lavine, 1999). Kör yurtseverler ülkelerini desteklerken sorgusuz bir duruş gösterir, eleştiriye reddederler. Genellikle öne çıkan bağlılık ve simgesel davranışlardır (Elban, 2011). Bu tutum milliyetçiliğe yatkın olup, kendi ülkelerinin diğer ülkelerden daha güçlü olmasını ister (Bakioğlu ve Kurt, 2016). Kör yurtseverlik söylemleri genellikle “Ya sev ya terk et.”, “Kendi vatanını eleştirmek, vatanını sevmemektir.” şeklinde olmaktadır (Kahne ve Middaugh, 2006). Yapıcı yurtseverlik ise, ülkenin birçok eylemini onaylar ve onaylamadığı eylemleri de toplumun idealleri ile uyumlu bir hale getirilmesi için olumlu yönde eleştirir (Kahne ve Middaugh, 2006). Bir ulusal bağlılık türü olarak yapıcı yurtseverlik, mümkün olduğunca esnek ve etkili bağlılık ile sorgulama, eleştirme ve değiştirmeye çalışma kapasitesi ve isteğini birleştirir (Schatz ve Staub, 1997). Yapıcı yurtseverler tartışma ve eleştiriye vatansever olmayan bir davranış olarak görmez, aksine farklı bakış açılarının önemine inanır (Kahne ve Middaugh, 2006).

Vatansever bireyler yetiştirmek birçok devletin eğitim hedefleri içerisinde yer almaktadır. Bu amaçla, yurtseverlik eğitimi ayrı bir program olmasa bile vatandaşlık, tarih veya sosyal bilgiler gibi derslerin müfredatlarında yer almıştır (Yazıcı, 2009). Ayrıca nitelikli bir coğrafya eğitiminin de vatan sevgisinin ve milli kimliğin kazanılmasında ve gelişmesinde büyük önemi vardır (Aksoy, 2003). Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısı vatanseverlik eğitiminin verilmesi için son derece uygundur. Çok disiplinli bir yapıya ve zengin bir içeriğe sahip olan Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik değerlere bağlı olmak için vatandaşlarda bazı tutum ve değerleri geliştirmeyi amaçlar (Öztürk, 2006). İçeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve hayat boyu sürecek olan vatandaşlık becerilerini sunan bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). Doğanay (2008)’ e göre, tanımların ortak noktaları şunlardır: Sosyal bilgilerin temel amacı, vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır. Bunlar; bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir. Sosyal bilgilerin bilgi temelini, sosyal bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). 2018 yılında yürürlüğe konulan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise kök değerler belirlenmiştir. Kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Görüldüğü gibi; vatanseverlik kök değerler arasında yer almaktadır.

Vatanseverlik ile ilgili araştırmalara bakıldığında; çeşitli değerlerle ilgili yapılmış olan, ayrıca öğretmen ve öğrenciler yönelik nicel ve nitel çalışmalar yer almaktadır (Yıldız, 2018; Yavuz, 2018; Kapan, 2014; Avcı, 2015;

Kılcan, 2013; Beldağ, 2012; Elban, 2011; Coşkun,2011;Yazıcı, 2009; Kurt, 2007; Yörü, 2007; Yıldırım, 2006; Gümüş, 2016). Yurtseverlik boyutları, Kör ve yapıcı yurtseverlik ve ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır(Schatz, Staub, ve Lavine, 1999; Rothi, Lyons ve Chrysochoou,2005; Kahne ve Middaugh, 2006; Chua ve Sim, 2017). Öğretmen adaylarına yönelik çalışma bulunmamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının da vatanseverlik ile ilgili görüşleri de önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik algılarını incelemektir.Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

- 1.Vatanseverlik kavramı ve vatanseverliğin önemine
- 2.Vatansever kişinin niteliklerine
- 3.Sosyal bilgilerde vatanseverlik eğitimine
- 4.Vatanseverlik eğitiminde etkili olan faktörlere
- 5.Vatanseverlik ile ilgili çağrışım alanlarına
- 6.Vatanseverlik eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri (algıları) nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada olgubilim (fenomonoloji) deseni ile çalışma yapılmıştır. Olgubilim deseni, bilinen; ancak aynı zamanda tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışma türüdür. Algılar, yönelimler ve kavramların araştırılması bu çalışma desenine uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72). Olgubilim araştırması ile elde edilen sonuçlar kesinlik taşımaz ve bu sonuçlara dayanarak genelleme yapılamaz. Fakat bir olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak görüşler ortaya koyabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

2.2. Çalışma grubu

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler tablo 1 'de gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 26 kız, 24 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Ölçüt örnekleme göre, çalışma grubu 4. sınıf düzeyinde Sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından seçilmiştir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının Vatandaşlık Bilgisi, Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve İnsan Hakları ve Demokrasi dersi gibi dersleri almış olmalarıdır. Bu öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre öğretmen adayları belirlenmiştir. Araştırmalara katılan Sosyal bilgiler öğretmen adayları maksimum çeşitlilik ölçüt alınarak 7 farklı bölgede bulunan yedi üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun üniversitelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	26	52,0
Erkek	24	48,0
Toplam	50	100,0

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversite değişkenine göre dağılımı

Öğrenim görülen üniversite	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	10	20,0
Adıyaman Üniversitesi	6	12,0
Akdeniz Üniversitesi	6	12,0
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	10,0
Erzincan Üniversitesi	6	12,0
Gazi Üniversitesi	10	20,0
Sakarya Üniversitesi	7	14,0
Toplam	50	100,0

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmen adayları Gazi Üniversitesi (10) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi (10), Sakarya Üniversitesi (7), Adıyaman Üniversitesi (6), Akdeniz Üniversitesi (6), Erzincan Üniversitesi (6) ve Dokuz Eylül Üniversitesi (5) öğrencisidir.

2.3. Verilerin toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu için uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 10 soru bulunmaktadır. Görüşme formu öğrencilere dağıtılmış ve sorular hakkında açıklama yapılmıştır. Sorulara ilişkin görüşlerini yazmaları için bir saat süre verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin içeriğindeki önemli ifadelerin ortaya çıkarılarak belirli kategoriler haline getirilmesi ve açıklayıcı şekilde yorumlanması yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formları ilk önce Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Verilerin bir bütün halinde görülebilmesi için tüm cevaplar olduğu gibi bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Her görüş okunarak, içeriğe ait önemli ifadeler çıkarılmış ve bu ifadeler, belirli temalar altında gösterilmiştir. Alan uzmanı tarafından da içerikler kontrol edilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından oluşturulan temalar karşılaştırılarak, temalara son şekli verilmiştir. Elde edilen temalar, tablo halinde bir araya getirilerek istatistiki bilgiler elde edilmiştir. Tabloların altına temalar ile ilgili açıklamalar, yorumlar yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir

Güvenirliliği sağlamak amacıyla verilerin, bir değişiklik yapılmadan kayıt edilmesine dikkat edilmiştir. Verilerin kodlanması ve analizi aşamasında tarafsız bir şekilde ve literatüre uygun kodlamalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme formları alan uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesi nitel çalışmalarda güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Miles ve Huberman (1994), tarafından formüle edilen uzlaşma yüzdesi oranının % 80'e yakın olması tavsiye edilmektedir. Uzlaşma yüzdesi şu şekilde hesaplanmaktadır;

$$\text{Uzlaşma yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından yapılan kategoriler ile alan uzmanı tarafından yapılan kategoriler karşılaştırılmış ve aynı kategoriler, görüş birliği olarak, farklı kategoriler ise görüş ayrılığı olarak belirlenmiş ve her soru için ayrı ayrı uzlaşma yüzdelerinin hesaplanması yapılmıştır. 7. soruda katılımcıların görüşleri direkt verildiği için güvenilirlik hesaplamasından muaf tutulmuştur. Diğer sorulara ait uzlaşma yüzdeleri hesaplanmıştır: 1. soru %89,78, 2. soru %90,79, 3.soru %90,58, 4.soru %89,19, 5.soru %92,00, 6.soru %91,49, 8. soru %89,69, 9. soru %91,94, 10.soru %91.78 olup toplam uzlaşma yüzdesi %90.33'dir.

3. Bulgular

3.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik kavramı ve vatanseverliğin önemine ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik kavramı ve vatanseverliğin önemine ilişkin algıları belirli temalar oluşturularak gruplandırılmış ve Tablo 3-4' de gösterilmiştir.

3.1.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik kavramına ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "vatanseverlik" kavramının tanımına ilişkin görüşleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının vatanseverlik tanımları incelendiğinde; genel olarak yapıcı vatanseverlik boyutuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Tanımların çoğunda, ülkeyi sevmek, ülke için çalışmak, bağlılık göstermek ve sahip çıkmak gibi görüşler belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının (36) vatanseverlik tanımı "çalışkanlık" teması ile ilişkilendirilmiştir. Çalışkanlık teması, ülkenin ileri gitmesi, gelişmesi, ekonomi, bilim vb. alanda çalışmak, ülkenin huzuru ve mutluluğu için çalışmak, görevini iyi yapmak gibi görüşlerle ifade edilmiştir. Çalışkanlık temasına ait ifadelerden bazıları şunlardır: "Ülkesini geliştirmek için maddi, manevi, ahlaki gelişimimizi sağlayarak doğruluk, dürüstlük ve çalışkanlık ilkelerine bağlı olmak." (Ö3) "Vatanseverlik yaşadığın toprakların en iyi şekilde yücelmesini arzu etmek, onu sevmek ve kutsallığına inanmaktır. Onun iyiliği için çalışmak, sorumlu olmak ve üretken olmaktır." (Ö6) "Vatanı hakkında bilgi sahibi, sorumluluklarının farkında ve vatanını, ülkesini geliştirmek için çalışmak ve çaba gösteren olarak tanımlanır." (Ö9).

Öğretmen adaylarının (26) vatanseverlik tanımı "sahip çıkmak" teması ile ilişkilendirilmiştir. Sahip çıkmak teması, ülkeyi ve ülkenin çıkarlarını korumak, milli ve manevi değerleri korumak, ülkeyi savunmak, benimsemek gibi görüşlerle ifade edilmiştir. Sahip çıkmak temasına ait ifadelerden bazıları şunlardır: "Kendi ülkende, kendi toprağında bildin bileli bir yerde yaşıyorsun orası senin vatanın. Korunması, kollanması, üstüne düşen vatandaşlık

sorumluluklarını yerine getirirsen vatanseverlik bu şekilde olur.”(Ö7) “Bulunduğu vatan topraklarını her türlü yıkıcı, bölücü eyleme karşı savunma, bu uğurda hemen her alanda (çiftçi, ticaret, ekonomi, bilim, eğitim) en üst seviyeye taşımaktır.” (Ö21) “Vatanseverlik benim için insanların yaşadıkları ülkeleri benimsemesi ve onun iyiliği (bağımsızlığı, refahı, ekonomik kalkınması vb.) için elinden gelenin en iyisini yapmasıdır.”(Ö26) “Sahip olduğu toprak parçasına, milletine, diline sahip çıkmalıdır. Vatanını en refah ve çağdaş seviyeye getirmelidir.” (Ö49)

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik tanımları

Görüşler	f
<i>Çalışmak</i>	36
Ülkeyi geliştirmek için çalışmak (18)	
Ekonomik alanda çalışmak (3) Refah için çalışmak (3)	
Mutluluk için çalışmak (3) Bilim alanında çalışmak (2)	
Bağımsızlık için çalışmak (1) Güvenlik için çalışmak (1)	
Eğitim alanında çalışmak (1) Siyasi alanda çalışmak (1)	
İşini iyi yapmak (1) Üretkenlik (1) Özveri göstermek (1)	
<i>Sahip Çıkmak-Korumak</i>	26
Vatani, toprağı korumak (8)	
Milli, manevi, kültürel değerlere sahip çıkmak (8)	
Ülke çıkarını korumak (3) Ülkeyi benimsemek (3)	
Millete sahip çıkmak (2) Bütünlüğü korumak (2)	
<i>Sevgi</i>	22
Ülkeyi-toprağı-vatani sevmek (14) Halkı-milleti sevmek (4)	
Değerleri sevmek (Dil, din, bayrak) (3)	
Karşılık beklemeden sevmek (1)	
<i>İyi Vatandaş</i>	10
Askerlik yapmak (2) Gurur duymak (1)	
Halka saygı duymak (1) İhanet etmemek (1)	
İyi vatandaş olmak (1) Dürüstlük (1) Doğruluk (1)	
Ülke politikalarını desteklemek (1) Vergi vermek (1)	
<i>Sorumluluk</i>	8
Vatandaşlık sorumlulukları (3) Sorumlulukların farkında olmak (2)	
Mutluluk için sorumluluk almak (1) Ülkeye karşı sorumluluk hissetmek (1)	
Vatanın iyiliği için sorumlu olmak (1)	
<i>Fedakârlık</i>	8
Can vermek (4) Sevdiklerinden vazgeçmek (1)	
Kendinden vazgeçmek (1) Çıkarlarından vazgeçmek (1)	
Vatanın iyiliği için fedakârlık yapmak (1)	
<i>Çağdaşlaşmak</i>	8
Muasır medeniyetler seviyesine çıkmak (3) Refah istemek (2)	
Vatanın yücelmesini istemek (1) İdealist olmak (1)	
İleri görüşlü olmak (1)	
<i>Duyarlı Olmak</i>	7
Ülke sorunlarına duyarlı olmak (2)	
Kaynakları doğru kullanmak (2) Toprağı duyarlı olmak (1)	
Vatana duyarlı olmak (1) Sosyal çevreye duyarlı olmak (1)	
<i>Bağlılık</i>	5
Ait hissetmek (1) Bayrağı bağlılık (1) Toprağı bağlılık (2)	
Vatana bağlılık (1)	
<i>Birlik-Berberlik</i>	4
Ortak kültür (1) Ortak amaç (1) Bölünmez bütünlük (1)	
Birlik olmaktır (1)	
<i>Eleştirmek</i>	3
Yanlışları eleştirmek (2) Yanlış politikaları eleştirmek (1)	
Toplam	137

Öğretmen adaylarının (22) vatanseverlik tanımı "sevgi" teması ile ilişkilendirilmiştir. Sevgi teması, ülkeyi ve ülke halkını, değerleri sevmek ve karşılık beklememek gibi görüşlerle ifade edilmiştir. Sevgi temasına ait ifadelerden bazıları şunlardır: “Yaşadığı toprağı, bağlı olduğu milleti, dilini, dinini, bayrağını seven onu yüceltmek için çalışmak demektir. Vatanseverlik bu vatanın bir avuç toprağı için binlerin gözünü kırpmadan can vermesidir.” (Ö8) “Vatanseverlik, ülkesini, memleketini seven ve daha iyi bir noktaya gelmesi için çaba sarf eden yurttaşlar olarak tanımlarım.” (Ö10) “Ülkesini her ne olursa olsun eleştirdiği, kızdığı durumlar da olsa sevmesi,

vatanı geliştirmek için çabalamasıdır.” (Ö22)“Ülkesindeki insanların tümünü seven, ırkçılık yapmayan, askerliğini yapan, vergi kaçırmayan, yaptığı işi hakkıyla yapandır.” (Ö31)

Bunlardan başka, öğretmen adayları tarafından vatanseverlik; sorumlulukları ve görevleri yerine getirmek, gerektiğinde fedakârlıkta bulunmak, ilerlemek, ülke sorunlarına ve çevreye duyarlı olmak, birlik-beraberlik içinde olmak, toprağa, vatana, bayrağa bağlı olmak ve gerektiğinde eleştirmek şeklinde tanımlanmıştır.

3.1.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverliğin önemine ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Vatanseverlik neden önemlidir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverliğin önemine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
<i>Daha iyi bir ortam sağlaması</i>	26
Birlik-beraberliğin sağlanması için (16) Refah için (4) Huzur ortamı için (3) Özgür yaşamak için (1) Toplumun düzeni için (1) Rahat nefes alabilmek için (1)	
<i>Ülkenin var olması</i>	21
Bölünmezlik için (9) Güçlü olmak için (3) Köle olmamak için (3) Bağımsızlık için (1) Değerleri korumak için (1) Gelecek için (1) Millet olmak için (1) Ülkenin güvenliği için (1) Vatanın devamlılığı için (1)	
<i>Ülkenin kalkınması</i>	12
İlerlemek için (9) Ülkenin geleceği için (1) Ülke politikalarına ön yargılı olmamak için (1) Çağdaşlaşmak için (1)	
<i>Amaç ve motivasyon sağlaması</i>	11
Vatanı korumak için mücadele ruhu sağlaması (3) Görevimiz olduğu için (2) Vatana yararlı olmak için (2) Vatan için çalışma duygusu verir (2) Dayanışma için (1) Ülkeye karşı duyarlı olmak için (1)	
<i>Vatana minnet borcumuz olması</i>	6
Uğruna kan döktüğü için (2) Ailemiz olduğu için (1) Ata yadigarı olduğu için (1) Bizim olduğu için (1) Gidecek yerimiz olmadığı için (1)	
Toplam	76

Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde vatanseverlik, daha iyi bir yaşam ortamı sağlaması (26), ülkenin var olmasını sağlaması (21), ülkenin kalkınmasını sağlaması (12) ve bazı eylemler için motivasyon oluşturmaları (11) açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca vatana minnet borcumuz olduğu için vatanseverlik önemlidir (6) görüşü belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının (26), vatanseverliğin önemine ilişkin görüşü “vatanseverlik daha iyi bir ortam sağlar” teması ile ilişkilendirilmiştir. Vatanseverliğin, birlik beraberliği sağladığı, ülkede huzur ve refah ortamını oluşturduğu, toplum düzenini ve özgürce yaşamayı sağladığı şeklinde ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “*Vatanseverlik milleti bir arada tutan, birlik ve beraberliği sağlayan bir unsurdur. Millet bilincini geliştirir ve canlı kalmasını sağlar.*” (Ö20) “*Vatanseverlik bulunduğu ülkede huzur ve refahın olabilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla toplumdaki aileye, aileden bireye indirgenecek bir huzur, mutlu bir yaşam için önemlidir.*” (Ö21) “*Vatanseverlik insanların birlik ve beraberlik duygularının gelişmesi ve toplumsal dayanışmanın oluşabilmesi için gerekli ve önemlidir.*” (Ö32) “*Vatanseverlik toplumun birlik beraberliği için önemlidir.*” (Ö36)

Öğretmen adaylarının (21) vatanseverliğin önemine ilişkin görüşleri “Vatanseverlik ülkenin var olmasını sağlar” teması ile ilişkilendirilmiştir. Ülkenin bölünmezliğini sağlaması, ülkenin güçlü olmasını sağlaması, bağımsızlığı ve özgür yaşamayı sağlaması nedeniyle vatanseverliğin önemli olduğu ifade edilmiştir. Görüşlerden bazıları şunlardır: “*Çünkü ülkenin güvenliğini oluşturur. Dış ülkelerin tehdidine karşı önemli bir değerdir. Toprak bütünlüğüdür, milletin geleceğini inşa eder. Toplumların refah seviyesi, geleceği ve mutluluğun anahtarıdır.*” (Ö5) “*En başta bir ülkenin geleceği için önemlidir. Bağımsızlığın korunması adına önemlidir. Biz bu konu hakkında defalarca sınıdık. Gerek Kurtuluş Savaşı, gerek 15 Temmuz. Bu topraklarda yaşayan insanlar vatansever olmasaydı, bulunduğumuzdan çok daha kötü senaryoları yaşıyor olabilirdik.*” (Ö50)

Öğretmen adaylarının (12) vatanseverliğin önemine ilişkin görüşleri “Vatanseverlik ülkenin kalkınması için önemlidir” teması ile ilişkilendirilmiştir. Ülkenin ilerlemesi ve çağdaşlaşması açısından vatanseverliğin önemine ilişkin ifade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “*Ülkenin çağdaşlaşması için, birlik beraberlik için, güvenlik,*

huzur, refah için önemlidir.” (Ö1) “Vatanseverlik toplumun birlik beraberliği için önemlidir. Vatansever insanlar ülkesini geliştirmek için çalışır. Gerekirse vatan için canını verirler.” (Ö36) “İçerde ve dahi dışarda güçlü olmak, muasır medeniyetler seviyesine çıkabilmek için.” (Ö42)

Diğer görüşlerden, “vatanseverliğin amaç motivasyon oluşturması”; vatanseverliğin insanlarda mücadele duygusu, çalışma isteği uyandırdığı, bu duygu sayesinde insanların duyarlı ve dayanışma içinde olduğu ifade edilmiş ve şöyle görüş belirtilmiştir: “İnsanlar vatanını sevmekten, ona sahip çıkma duygusundan uzaklaştıkları takdirde vatan uğruna savaşmak, çabalamak gibi mücadele ruhu da olamayacağından vatan topraklarını güçlü ülkelerin ele geçirmesi söz konusu olacaktır.” (Ö2). “Minnet borcumuz olduğu için” teması ise, vatan için çok kan döküldüğü, vatanın ailemiz ve aynı zamanda ata yadigarı olduğu için minnettar olduğu ifade edilmiş ve “Biz yüce bir milletin mensubuyuz. Toprak bize hem tanrının lütfu hem de atalarımızdan yadigardır. Toprakları korumak ve bu uğurda özveride bulunmak her şeyden önce aziz ve yüce bir milletin karakterinin gereğidir.” (Ö39) şeklinde görüş belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının, vatanseverlik tanımları incelendiğinde literatüre uygun tanımlar yapıldığı görülmektedir. Vatanseverliğin, çoğunlukla; çalışmak ve çalışkan olmak, ülkesine ve milli değerlere sahip çıkmak, ülkesine sevgi ile bağlı olmak şeklinde tanımlandığı görülür. Vatanseverliğin önemine ilişkin görüşler incelendiğinde ise, vatanseverliğin, birlik, beraberlik ve bütünlük sağladığı için önemli bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birlik ve beraberliğe önem verdiği sonucu çıkarılabilir. Bu sonucun, sosyal bilgiler dersi ve dolayısı ile birlik ve beraberliğe ihtiyacı olan ülkemiz için olumlu olacağı düşünülmektedir.

3.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişinin niteliklerine ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, vatansever kişinin niteliklerine ilişkin algılarını tespit etmek için öncelikle “vatansever bir kişinin hangi özelliklere sahip olması gerekir” ve “kendisini vatansever olarak niteleyen bir kişi ülkesi için neler yapmalıdır” sorusu yöneltilmiştir.

3.2.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişinin niteliklerine ilişkin görüşleri

“Vatansever bir kişinin sahip olması gereken özelliklere” ilişkin görüşler, temalar oluşturularak gruplandırılmış Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişilerin özelliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
<i>Evrensel Değerlere Sahip Olmak</i>	46
Çalışkan (12) Dürüst (5) Hoşgörülü (5) Ahlaklı (4) Saygılı (4) Adil (2) Özgür (2) Sadık (2) Fedakâr (2) Güvenilir (2) Irkçı Olmayan (2) Eşitlikçi (1) Evrensel Değerleri Gözeten (1) Tutumlu (1) İnsan Haklarına Saygılı (1)	
<i>Milli Değerlere Sahip Çıkmak ve Korumak</i>	33
Milli Değerlere Sahip Çıkan (9) Milleti Seven (6) Vatanı Seven (5) Kültürel Değerlere Sahip Çıkan (3) Bayrağını Seven (3) İlke ve İnkılapları Benimsyen (1) Milliyetçi (1) Milletine Bağlı (1) Marşını Seven (1) Ülkesini Savunan (1) Toprağı Koruyan (1) Vatanı Koruyan (1)	
<i>Bilinçli Olmak</i>	31
Sorumluluk Sahibi (10) Eleştirel (9) Tarihi Bilinç (4) Vatandaşlık Bilinci (4) Bilinçli (3) Politik Okuryazar (1)	
<i>Etkin Vatandaşlık</i>	11
Ülke Yararını Gözeten (7) Üretken (1) Etkin (1) Vatandaşlık Görevlerini Yerine Getiren (1) Vergi Veren (1)	
<i>İlerlemecilik</i>	7
Gelişime Açık (3) İleri Görüslü (2) İlerlemeye Açık (1) İdealist (1)	
<i>Duyarlı Olmak</i>	6
Ülkeye Karşı Duyarlı Olmak (5) Çevreye Duyarlı Olmak (1)	
<i>Bağlılık Duymak</i>	4
Bağlılık Hisseden (3) Atasını Seven (1)	
Toplam	138

Katılımcıların birçoğuna göre, vatansever bir kişinin, evrensel değerlere sahip olması, milli değerlere sahip çıkması ve bilinçli olması gerekmektedir. Katılımcıların, verdiği cevapların analiz edilmesi sonucunda belirtilen görüşler 7 tema altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (46), vatansever bireylerin sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşü “Evrensel değerlere sahip olmak” teması ile ilişkilendirilmiştir. Vatansever bireylerin; dürüst, adaletli, eşitlikçi, saygılı ve ahlaki değerlere sahip olma gibi evrensel değerlere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının belirttiği ifadelerden bazıları şunlardır: “*Çalışkan, sorumluluk sahibi, dürüst, güvenilir, adaletli, eleştirel, hoşgörülü, milletini seven ve koruyan, her daim milleti için çalışan, bayrağını seven, ülkenin geçmişine sahip çıkan, geleceğe karşı bilinçli bireyler.*” (Ö1) “*Çalışkan, dürüst, dosdoğru, kendinden emin, sorgulayıcı, adil olmalı. Çevreye duyarlı, saygılı.*” (Ö3) “*Vatansever bir insan öncelikle duyarlı ve vicdanlı olmalıdır. Vatanseverlik ırkçılık veya salt milliyetçilik değildir.*” (Ö30). “*İnsan haklarına saygılı olmalı. Vatanında yaşayan diğer topluluklara eşitlikçi yaklaşmalı.*” (Ö33)

“Milli değerlere sahip çıkmak, korumak” teması (33) içinde vatansever bireyler; bayrağını, milletini, ülkesini ve tarihini seven, koruyan ve sahip çıkan kişiler olarak ifade edilmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “*Devletin, milletin değerlerine sahip çıkacak, ülkesini menfaatlerinin üzerinde tutacak, ben değil biz diye düşünecek ve tabi mevzu vatansa gerisi teferruattır düşüncesinde olmak.*” (Ö8) “*Vatansever bir kişi, hoşgörülü olmalı, milli değerleri benimsemesinin yanında evrensel değerleri öncelikli tutmalı, kültürüne sahip çıkmalı.*” (Ö26) “*Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş olması yeterlidir.*” (Ö23)

Öğretmen adaylarının (31), vatansever kişinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri “Bilinçli olmak” teması ile ilişkilendirilmiştir. Vatansever bireylerin, sorumluluklarının bilincinde, tarihi ve vatandaşlık bilinci olan, eleştirel ve politik okuryazar olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. İfade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “*Üretken, bilinçli, hedefleri amaçları ülke yararına olan kişidir. İdealist, fedakâr, devlet uğruna bedeller ödeyen kişidir.*” (Ö5) “*Vatansever bir kişi öncelikle tarih bilinci açısından donanımlı olmalıdır. Hem kendi tarihini hem diğer milletlerin tarihini iyi bilmelidir. Kültürel olarak kendini geliştirmeli, yanlışa yanlış demelidir.*” (Ö21) “*Düşünebilen, sorgulayan, bağlı kalmayan, ülkenin daima kalkınmasını öngören, eleştirebilen, korkmayan, sevebilen.*” (Ö35)

3.2.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişinin görevlerine ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Kendisini vatansever olarak niteleyen bir kişinin vatandaş olarak ülkesi için neler yapması gerekir?” sorusuna ilişkin görüşler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişilerin görevlerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
<i>Bilinçli Olmak</i>	31
Bilinçli Olmak (6) Eleştirel Olmak (6) Kendini Geliştirmek (5) Ülke İçin En İyisini Seçmek (4) Politik Okuryazar Olmak (3) Tarihi Bilinç (3) Milli Bilinç (2) Coğrafi Bilinç (1) İyi Eğitim Almak (1)	
<i>Vatandaşlık Görevlerini Yerine Getirmek</i>	27
Vergi Vermek (7) Vatandaşlık Görevlerini Yapmak (5) Yasalara Uymak (5) Askere Gitmek (4) Oy Kullanmak (3) Sorumluluklarını Yerine Getirmek (3)	
<i>Ülke İçin Çalışmak</i>	25
Ülkenin Kalkınması İçin Çalışmak (19) Görevini İyi Yapmak (4) Ekonomik Çalışmalar (1) Bilimsel Çalışmalar (1)	
<i>Fedakâr Olmak</i>	8
Ülke Çıkarlarını Gözetmek (5) Fedakâr Olmak (2) Şehit Olmak (1)	
<i>Koruyucu Olmak</i>	8
Ülkeyi Korumak (4) Milli Değerleri Korumak (1) Doğal Varlıkları Korumak (1) Tarihi Varlıkları Korumak (1) Ülke Değerlerine Sahip Çıkmak (1)	
<i>Duyarlı Olmak</i>	7
Birlik Olmak (1) Ülke Sorunlarına Duyarlı Olmak (2) Kaynakları Etkin Kullanmak (1) Ülkeye Duyarlı Olmak (1) Toplumsal Olaylara Duyarlı Olmak (1) Ülkeyi Sevmek (1)	
<i>İyi İnsan -İyi Vatandaş Olmak</i>	5
Dürüst Olmak (1) Farklı Fikirlere Saygılı Olmak (1) İnsan Haklarına Saygılı Olmak (1) Sadık Olmak (1) Yardımsız Olmak (1)	
Toplam	111

Tablo 6. İncelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından belirtilen görüşlere göre, kendisini vatansever olarak niteleyen bir kişinin vatandaş olarak ülkesi için öncelikle yapması gereken şey bilinçli olmak, vatandaşlık görevlerini yerine getirmek ve ülkesi için çalışmaktır.

Öğretmen adaylarının (31) vatansever kişilerin ülkesi için yapması gereken şeylere ilişkin görüşleri “bilinçli olmak” teması ile ilişkilendirilmiştir. Bilinçli olmak, ülke politikaları, tarihi ve coğrafyası, çevresi, yabancı devletler ve dünya hakkında bilgi sahibi olup ülkesi için bilinçli hareket etmek ve devlet politikalarını ve eylemlerini gerektiği zaman ülkenin yararı adına eleştirebilmek ve böylece ülkenin ileriye gitmesini sağlamak olarak ifade edilmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “Ülkesinin politikalarını takip etmeli, geçmişe ve geleceğe sahip çıkmalı, ülkesinin doğal ve tarihi varlıklarını korumalı, körü körüne bağlılık değil gerektiğinde eleştirmeli” (Ö1) “Bilinçli olarak sorumlu bir şekilde ona ödev verilenleri yapması lazım. Vatanına ve yaşadığı topluma yarar sağlayacak şeyleri destekleyip kötü şartları ortadan kaldırması gerekir.” (Ö6) “Güncel tarihi takip etmesi gerekir ki vatanın milletin ne halde olduğunu görmesi gereklidir. Okumuş insan bir şeylerin farkında olan insanlar gereklidir. Siyaseti anlaması gerekir.” (Ö10) “Medyayı takip etmesi, bilinç düzeyini arttırması gerekir.” (Ö42)

Öğretmen adaylarının (27), vatansever kişinin ülkesi için yapması gereken şeylere ilişkin görüşleri “vatandaşlık görevlerini yerine getirmek” teması ile ilişkilendirilmiştir. Vatandaşlık görevleri, askere gitmek, vergi vermek, oy kullanmak vb. sorumluluklar olarak ifade edilmiştir. Bu kategoriye ait görüşlerden bazıları şunlardır: “Vergilerini verip oy kullanması gerekir.” (Ö12) “Belirtilen vatandaşlık (askere gitme, vergi verme, oy kullanma) görevlerini ihya etmeli.” (Ö21) “Vatani hizmetten kaçmaması, oyunu kullanması, üzerine düşen görevi yapmasıdır” (Ö25)

Öğretmen adaylarının (25), vatansever kişinin ülkesi için yapması gerekenlere ilişkin görüşleri, “ülkenin kalkınması için çalışmak” teması ile ilişkilendirilmiştir. Ülke için çalışmak; hem çok emek sarf etmek hem de ekonomi, bilim, teknoloji vb. alanlarda çalışmalar yaparak, ülkeyi kalkındırmaya fayda sağlayacak eylemleri ifade etmektedir. Bu kategoriye ait görüşlerden bazıları şunlardır: “Ekonomik kalkınmalar, bilimsel çalışmalar yapması lazım.” (Ö5) “Ülkenin kalkınması için çalışmalar yapması, daha iyi bir yaşam ve koşullar sağlamak amacıyla fiiller gerçekleştirmesi gerekir.” (Ö28) “Vatanını daha ileri seviyelere getirebilmek için çalışmalıdır.” (Ö30)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatansever kişilerin özellikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde vatansever kişiler; çalışkan, milli değerlere sahip çıkan, sorumluluk sahibi, ülke yararını gözeten ve duyarlı olan şekilde betimlenmiştir. İlk sırada çalışkanlık özelliğinin belirtilmesi sevindirici bulunmuştur. Çalışkanlık, çok çalışmayı, ülkeyi ileriye götüreceği ve uluslararası alanda temsil edecek eylemlerde bulunmayı ve işini iyi yapmayı ifade etmektedir. Değişen dünya koşullarında vatansever bireylerin artık, ülke yararına çalışan kişiler olması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, vatansever kişilerin, ülkesi için neler yapması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ilk sırada “ülke için çalışmak” temasında bulunan “ülkenin kalkınması için çalışmak” görüşü olduğu görülmektedir. Bu görüş vatansever kişilerin çalışkan olması gerektiği görüşü ile paralellik göstermektedir. Tema olarak ilk sırada yer alan ise “bilinçli olmak” görevidir. Bilinçli olmak teması ile halkın her konuda bilinçlenmesi ve eleştirel olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının, eleştirel olmayı, vatansever kişilerin görevi olarak görmesi yapıcı bir vatanseverlik tutumuna sahip olduklarını göstermektedir.

3.3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde vatanseverlik eğitimine ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik eğitimine ilişkin algıları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu (37), sosyal bilgiler ders programını vatanseverlik eğitimi açısından uygun bulmuştur. Bir kısmı (13) ise sosyal bilgiler programının vatanseverlik eğitimi açısından yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler ders programını uygun bulanlar; sosyal bilgiler ders programının çok disiplinli yapıda olması ve özellikle tarih ve coğrafya konularının ağırlıklı olması, sosyal bilgiler programının amaçları arasında etkin ve iyi vatandaş yetiştirmek ve kültür aktarımının sağlanmasının yer alması nedeniyle vatanseverlik değerinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin yegâne ders olduğunu ifade etmiştir. Uygun bulan görüşlerden bazıları şöyledir: “Sosyal bilgiler dersi vatanseverlik açısından tarih ve coğrafya dersi kadar önemlidir. Nihai amacımız olan etkin, üretken vatandaş yetiştirmek vatanseverlik olmadan olmaz. Anlamsız ve amaçsız kalır.” (Ö3) “Sosyal bilgiler vatanseverliğin çocuklara aktarılması açısından önemlidir. Böyle bir değeri çocuklara öğretmek ve bunu davranış haline getirmelerini sağlamak görevidir. Sosyal bilgiler bu konu için çok uygun ve sayısız konuya sahiptir.” (Ö8) “Sosyal bilgiler dersi vatanseverlik eğitimi

verilmesi açısından en önemli bir derstir. Çünkü öğrencinin geçmişten günümüze nasıl vatan için mücadele edildiğini en iyi anlatan bir ders olduğu, vatanın geçmiş dönemlerde önemli olduğunu vurguladığı için.” (Ö29)

Sosyal bilgiler ders programını yetersiz görenler (13) ise, programdan çıkarılan konuların olması, derslerin teorik işlenmesi ve ders saatlerinin az olması dolayısı ile yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur: “Programın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Atatürk, Türkiye için en güzel ve en güçlü vatansever bir lider ve vatandaş örneği iken, ders programlarında az yer verilmesi, yetersiz anlatılması hatta bazı konuların programdan çıkarılması bana göre sosyal bilgiler ders programının çok büyük bir eksiğidir.” (Ö2) “Sosyal bilgiler ders programında vatanseverlik siyasi içerikli işlendiğinden biraz yetersiz kalmaktadır. Vatanseverlik kendi içinde hoşgörü ve uluslar üstü değerleri de barındırır. Bu yönüne de vurgu yapılmasını isterdim.” (Ö26)

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde vatanseverlik eğitimine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
<i>Uygun</i>	37
Sosyal bilgiler, vatanseverlik için yegâne derstir (15)	
Sosyal bilgiler, etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçladığından vatanseverlik için uygundur (9)	
Sosyal bilgiler, tarihi bilinç sağladığından vatanseverlik için uygundur (6)	
Sosyal bilgiler, çok disiplinli yapıda olduğundan vatanseverlik için uygundur (5)	
Vatanseverlik, sosyal bilgilerin amaçları arasında olduğundan önemlidir (2)	
<i>Yetersiz</i>	13
Müfredattan çıkarılan konular olduğu için yeni program yetersiz (6)	
Vatandaşlık konuları için ayrılan zamanın az olması (1)	
Konular teorik işlendiği için yetersiz (1)	
Vatanseverlik, milliyetçilik olarak verildiğinden yetersiz (1)	
Demokrasi bakımından eksiklikleri var (1)	
Ders siyasi içerikle işlendiğinden yetersiz (1)	
Vatanseverlik aşılmasını için programın geliştirilmesi lazım (1)	
Vatanseverlik için kitaplar yetersiz, öğretmene büyük iş düşüyor (1)	
Toplam	50

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşlerine göre; sosyal bilgiler ders programının içerik olarak vatanseverlik için uygun olduğu ve iyi vatandaş yetiştirme için yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bazıları; programın vatanseverlik eğitimi alanında yeterli olmadığını, geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin algıları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, vatanseverlik eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin algıları, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin algıları

Görüşler	f
<i>Çevresel etmenler</i>	44
Aile (11) Öğretmen (9) Sosyal çevre (9) Okul (5) Toplum (3)	
Arkadaş (2) Eğitim kurumu (1) Medya (1) Siyasi liderler (1)	
Siyasi politikalar (1) Yetişkinlerin model olması (1)	
<i>Eğitim- Öğretim</i>	27
Tarih öğretimi (11) Milli değerlerin öğretimi (9) Değerler eğitimi (4)	
Milli bayramlar (1) Kültür öğretimi (1) Erken yaşta eğitim (1)	
<i>Öğretim yöntem ve teknikleri</i>	18
Geziler (4) Film, belgesel (4) Tarihi kişiliklerden yararlanma (3)	
Somutlaştırma (2) Drama (1) Otobiyografi (1) Materyal (1)	
Güncel olaylardan yararlanma (1) Birçok konu ile ilişkilendirilerek verme (1)	
<i>Bireysel etmenler</i>	5
Öğrenci fikirleri (3) Hazırbulunuşluk (2)	
Toplam	94

Vatanseverlik değerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan faktörler, çevresel etmenler (44), eğitim-öğretim (27), öğretim yöntem ve teknikleri (18) ve bireysel etmenler (5) olarak belirtilmiştir. Çevresel etmenlerden

aile, öğretmen ve sosyal çevrenin vatansever olmasının vatanseverlik eğitimi açısından olumlu olacağı görüşü belirtilmiştir. Belirtilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur. “*Öğretmenin vatansever olması lazım. Toplumun, öğrencinin çevresinin vatansever olması lazım. Verilen değerleri iyi aşulamak lazım.*” (Ö7) “*Öğrencilere hayatlarından yola çıkarak bu değeri kazandırmalıyız. Çevre, aile vatanseverlik değeri ilk burada başlar.*” (Ö22) “*En başta öğretmenin etkisi vardır. Daha sonra vatan, bayrak, milliyetle ilgili filmler önemli bir etkiye sahiptir. Aile, çevre, toplum da bu konularda etkilidir.*” (Ö36)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (27), vatanseverlik eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri “eğitim-öğretim” teması ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim-öğretim temasında, en çok belirtilen görüş ise, tarih öğretiminin olması gerektiğidir. İyi bir tarih öğretiminin, vatanseverlik değerini kazandırmada etkili olacağı belirtilmiştir. Tarih dersinin, ezbere dayalı bir ders olarak verilmemesi, tarihi olayların doğru şekilde aktarılması ve öğrencilere, tarihi bilincin kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk ve önemli tarihi kişiliklerin örnek gösterilerek, Milli Mücadele’nin nasıl kazanıldığına yönelik farkındalık oluşturma üzerinde durulmuştur. Belirtilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur: “*Somut örnekler verilmesidir. Bunlar kişi, olay, olgu gibi birçok şey olabilir. Bugünlere gelmemizi sağlayan başta Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere geçmiş tarihimizde arka planda olan ancak etkisi büyük insanların yaptıkları çalışmalar, mücadeleler öğrencilerin örnek alarak, "ben de vatanım için gibi olacağım" düşüncesiyle hareket etmeleri sağlanmalıdır.*” (Ö2) “*Milli bilincin yerleştirilmesi, milli bayramlara gereken önemin verilmesi, Atatürk’ün ve Milli Mücadelenin doğru anlatılması, tarihin ezbere dayalı anlatılmaması, tarihin sevdirmesi.*” (Ö25) “*Sosyal bilgiler dersi bu değerlerin vazgeçilmezidir. Atatürk vb. kavramlar vurgulanmalı, Kurtuluş Savaşı sırasında vatandaşların fedakârlıklarına vurgu yapılarak bu ülkenin hangi şartlarda kazanıldığı aktararak öğretilmelidir.*” (Ö32)

Öğretim yöntem ve tekniklerinin de vatanseverlik eğitiminde etkili olduğu; tarihi mekânlara geziler düzenlemek, video ve filmler izlettirmek, edebi ürünlerden yararlanmak gibi yöntemlerin uygulanması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu temada belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır: “*Vatanseverlikle ilgili etkinlikler, tiyatro gösterileri yapılmalıdır. Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı ile ilgili filmler, belgeseller gösterilmesi lazım. Çanakkale gezilerine götürülmelidir.*” (Ö5) “*Savaş alanlarına düzenlenen geziler. Önemli bilim insanları ve liderlerin model alınması. Müze gezileri. Otobiyografilerden faydalanılabilir.*” (Ö16) “*Tarihi mekanlara götürmek, geziler düzenleyebilmek. Böylelikle insanların vatanları için nelerden fedakarlık ettiklerini görebilirler. Film, video, belgesel izletilebilir.*” (Ö20) Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluğu, düşünceleri ve fikirleri gibi kişisel etmenlerin de vatanseverlik değerini kazandırmada etkili olduğu görüşü belirtilmiştir.

3.5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilgili çağrışım alanları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, vatanseverlik ile ilgili çağrışım alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çağrışım alanları için iki soru yöneltilmiştir. İlk soru vatanseverlik denildiğinde ilk akla gelen kişi, ilk akla gelen olay ve ilk akla gelen mekânın ne olduğu ile ilgilidir. İkinci soru ise vatanseverlik ile ilişkili bulunan kavramların belirtilmesidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlikle ilgili çağrışım alanları Tablo 9.’ da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilgili çağrışım alanları bilgileri

	Görüşler	n	%
Kişi	Mustafa Kemal Atatürk	34	68
	Ömer Halisdemir	6	12
	Seyit Onbaşı	2	4
	Diğer	8	16
	Toplam	50	100
Olay	Kurtuluş Savaşı/Milli Mücadele	27	54
	Çanakkale Savaşı	9	18
	15 Temmuz Olayları	9	18
	Diğer	5	10
	Toplam	50	100
Mekan	Anadolu/Türkiye	21	42
	Çanakkale	10	20
	Ankara	7	14
	Diğer	12	24
	Toplam	50	100

Tablo 9 incelendiğinde; kişi kategorisinde akla gelen ilk kişi olarak Mustafa Kemal Atatürk, 34 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Daha sonra Ömer Halisdemir (n=6) gelmektedir. Olay kategorisinde Kurtuluş Savaşı/Milli Mücadele, 27 katılımcının ilk aklına gelen olaydır. Ardından Çanakkale Savaşı (n=9) ve 15 Temmuz Olayları (n=9) gelmektedir. Mekân kategorisinde ise ilk akla gelen Anadolu/Türkiye, 21 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Daha sonra Çanakkale (n=10) ve Ankara (n=7) gelmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çağrışım alanlarına baktığımızda büyük çoğunluğunun kahramanlık ile ilgili olduğu görülmektedir. 1 katılımcı tarafından “Aziz Sancar” ve 1 katılımcı tarafından ise “Muhsin Yazıcıoğlu” cevabının verilmesi dikkat çekici bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çağrışım alanlarının belirlenmesi için vatanseverlik ile ilişki kurdukları kavramlara ait bilgiler Tablo 10. da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilişkili bulduğu kavramlar

Kategori	Kavramlar	f	%
Milli Değer	Toprak-Ülke-Vatan (23), Bayrak (19), Millet (18), Bağımsızlık (16), İstiklal Marşı (5), Devlet (4), Dil (4), Gelenek-Örf-Adet (4), Şehitlerimiz (4), Milli Bilinç (3), Tarih (3), Asker (2), Halk (2), İnanç (2), Kültür (2), Milli Benlik (2), Toplum (2), Aile (1), Gençliğe Hitabe (1), Irk (1), Kuvayi Milliye (1), Marş (1), Milli Bayramlar (1), Milli Değerler (1), Milli Mücadele (1), Milli Tarih (1), Tarihi Bilinç (1), Türkiye (1), Türklük (1)	127	30,46
Değer	Birlik-Bütünlük-Bölünmezlik (12), Sorumluluk (11), Saygı (9), Fedakarlık (7), Özgürlük (7), Barış (5), Eşitlik (5), Hoşgörü (5), Namus (5), Yardımsızlık (5), Bağlılık (4), Adalet (3), Ahlak (3), Tutumluluk (3), Bilimsellik (2), Din (2), Duyarlılık (2), Dürüstlük (2), Özveri (2), Alçakgönüllülük (1), Dayanışma (1), Değer (1), Erdem (1), Evrensel (1), Nezaket (1), Objektiflik (1)	101	24,22
Eylem	Çalışkanlık (20), Bilinçli Olmak (5), Kahramanlık (4), Eleştiri (4), Gelişmeye Açık Olma (2), Mücadele (2), Politika (2), Sahip Çıkma (2), Üretkenlik (2), Zeki Olmak (2), Araştırmacılık (1), Azim (1), Bedel Ödemek (1), Dinamiklik (1), Düşünmek (1), Ecdadına Sahip Çıkmak (1), Emek (1), Faydalı Olmak (1), Girişimcilik (1), Görev (1), Güncellik (1), Hizmet (1), Kararlı Olma (1), Kazanmak (1), Korumak (1), Tepki (1), Üstünlük (1), Vatani Koruma (1), Zafer (1)	64	15,35
Duygu - His	Sevgi (Bayrak, Millet, Toprak vb.) (27), Aşk (3), Cesaret (3), Refah-Huzur (3), Ait Olma (2), Beraberlik (2), Mutluluk (2), Vefa (2), Bağ (1), Güven (1), Özlem (1), Sadakat (1), Vicdan (1)	49	11,75
Düşünce Sistemi	Milliyetçilik (10), Atatürkçülük (4), Cumhuriyet (2), Gerçekçilik (2), Laiklik (2), Akılcılık (1), İdealist (1), İleri Görüşlülük (1), İnkılapçılık (1), Kuralcılık (1)	25	6,00
Kişi	Atatürk (7), Nene Hatun (2), Afet İnan (1), Hasan Tahsin (1), İsmet İnönü (1), Kara Fatma (1), Kazım Karabekir (1), Kubilay (1), Sütçü İmam (1)	16	3,84
Olay-Olgü	Kurtuluş Savaşı (5), 15 Temmuz Olayı (4), Çanakkale Savaşı (3), Savaş (2), 19 Mayıs (1), Sakarya Meydan Muharebesi (1), Ulus Devlet (1), Üniter Devlet (1)	18	4,32
Sorumluluk	İyi Vatandaş (4), Eğitim (2), Demokrasi (1), Seçim (1), Vatandaşlık (1), Vergi Vermek (1)	10	2,40
Hayat	Can-Mal (1), Doğan Güneş (1), Hayat (1), Kan (1), Kardeşlik (1), Sosyal Hayat (1), Türk Gençliği (1)	7	1,68
	Toplam	417	100,00

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlikle ilişkili gördüğü kavramlar Tablo 10’ da belirli kategorilere ayrılarak gösterilmiştir. Toplam 417 adet kavram belirtilmiş olup bu kavramlar 9 kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar vatanseverliği, en çok “milli değerler” (127) ve “evrensel değerler” (101) ile ilişkili bulmuştur. Milli değerler içerisinde en çok belirtilen kavramların; ülke-vatan-toprak (23), bayrak (19), millet (18) ve bağımsızlık (16) olduğu görülmektedir. “Değer” kategorisi içerisinde ise, en çok belirtilen kavramlar; birlik-bütünlük-bölünmezlik (12), sorumluluk (11) ve saygı (9) kavramlarıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok belirttiği kavram ise “duygu-his” kategorisindeki sevgi (27) kavramıdır. Bir diğer yüksek katılımlı kavram ise eylem kategorisindeki çalışkanlık (20) kavramıdır.

3.6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları Tablo 11’ de verilmiştir. Tablo 11. incelendiğinde vatanseverlik eğitiminde, ders bazında (31), program bazında (13) ve ülke

bazında (10) sorunlar görüldüğü anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar (8) ise programda herhangi bir sorun görmediğini ifade etmiştir.

Ders bazında belirtilen sorunlar incelendiğinde, tamamına yakınının öğretmenden kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların içinde ise en çok, öğretmenlerin istenilen düzeyde vatanseverlik eğitimi üzerinde durmamaları (8) görüşü ifade edilmiştir. Daha sonra derslerin teorik olması (5) ve siyasi görüşün derse yansması (4) gelmektedir. Ders bazında sorun olduğunu ifade eden görüşlerden bazıları şunlardır: “Öğrencilere değerler kazanımlar yeterli düzeyde aktarılamamaktadır. Binanın temeli çürük olunca çıkılan katlarda sıkıntı olur. (Ö9) Yetersiz. Her şey teoride öğretiliyor. Japonyadaki gibi önemli yerlere geziye götürülüp canlı canlı görmeleri sağlanmalıdır. (Çanakkale gezisi gibi). (Ö40) Vatanseverlik duygusunun tam aktarılamaması. Ülkemizde bu bilinci ortaya çıkaracak etkinliklerin olmaması. (Ö43)

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimindeki sorunlara ilişkin algıları

Görüşler	f
<i>Ders bazında görülen sorunlar</i>	31
Öğretmenlerin istenilen düzeyde üzerinde durmaması (8)	
Derslerin teorik olması (5)	
Siyasi görüşlerin derse yansması (4)	
Milli değerlerin tam olarak verilmemesi (4)	
Öğrencilerin derse önemsiz görmesi (3)	
Öğretmenin rol model olmaması (2)	
Tarih eğitiminin yüzeysel kalması (2)	
Değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilmemesi (1)	
Ülkeye yararlı olma boyutunun yeterince verilmemesi (1)	
Vatanseverliğin sadece savaşlardan ibaret işlenmesi (1)	
<i>Program bazında görülen sorunlar</i>	13
Ders programının içerik olarak yetersiz olması (7)	
Ders saatinin az olması(4)	
Ders programının siyasete göre hazırlanması (2)	
<i>Ülke bazında görülen sorunlar</i>	10
Ailenin tutumu (2) Eğitim sisteminin yeterli olmaması (2)	
Toplumun bilinçsiz olması (2) Medyanın olumsuz etkisi (1)	
Toplumsal olaylara duyarsızlaşma (1)	
Vatanseverliğin içeriğinin bilinmemesi (1)	
Vatanseverliğin ırkçılık olarak görülmesi (1)	
<i>Herhangi bir sorun görmüyorum</i>	8
Toplam	62

Ders programından kaynaklanan sorunlar; ders saatlerinin ve vatanseverlik konularının yetersiz olması nedeniyle öğrencilere milli bilincin ve kültürün yeterince verilememesi olarak belirtilmiştir. *Sosyal bilgiler ders programında bazı eksiklikler vardır. Çünkü sürekli değişen program olduğu için çocuklara verilmesi gereken aktarılamıyor. Kitap içeriğinde eksiklikler var. Vatanseverlik konusu tek, düzenli bir şekilde ele alınmalı. (Ö5) Milli değerlerin aktarımındaki yetersizlik hem aile içi, hem okullarda. Eğitim programlarından ilgili bölümlerin çıkarılması. (Ö17) Vatanseverlik sadece kültür ve savaştan ibaret işleniyor. Ders programlarında ülkelerine yararlı birey olma bilinci daha fazla ve net vurgulanmalı. Program bazında bakacak olursak zaman kısıtlılığı (Ö26)*

Ülke bazında vatanseverlik eğitiminde görülen sorunlar (10) ise ailenin tutumu, eğitim sisteminin yeterli olmaması, vatanseverliğin anlamının tam olarak bilinmemesi gibi görüşlerle ifade edilmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şunlardır: “Çocukların yetiştiği aile ortamı dolayısıyla ülkenin bazı konularına tek taraflı bakıyor olması yani bir tarihi kısmı kabul ederken diğerini dışlaması, derslerin sıkıcı olabilmesi.”(Ö8) “Ülke bilinçli değil. Olayları önüne gelene kadar görmüyor. Önceden görmek lazım. Derslerin içi boşaltıldı. Program siyasi menfaatlere göre düzenleniyor.”(Ö19) “Vatanseverlik eğitimi sadece milliyetçi olmak ve kendi milletini üstün görmek değildir. Yetişen nesil vatanseverliği ırkçılık yapmak olarak görüyor maalesef. En büyük sorun vatanseverlik kavramını yüzeysel olarak öğretmektir.” (Ö30)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimine ilişkin çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri; “ders bazında”, “program bazında” ve “toplum bazında” olarak temalara ayrılarak ve Tablo 12’de gösterilmiştir. Tablo

incelendiğinde, vatanseverlik eğitiminin verilmesinde, sosyal bilgiler öğretmen adayları, ders bazında (57); geziler düzenleme, tarihi şahsiyetlerden ve edebi ürünlerden yararlanarak dersin somutlaştırılması ve öğretmen yeterliliğinin sağlanması ile birlikte öğretmenin rol model olması gerektiğine yönelik görüşler ifade etmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şöyledir: “Belgeseller, tarihi kitaplar, destanlardan yararlanılmalı, ülke tarihi ile alakalı yerlere geziler düzenlenmeli.”(Ö 17)“Vatanseverlik eğitimi verilirken sosyal bilgiler dersinde milli bilinçle, militanlık arasındaki fark net bir şekilde çizilmeli ve ülkesini daha iyi konuma getirmenin önemi daha fazla vurgulanmalı diye düşünüyorum.”(Ö26)“Öğrencilerin de uygulamaya geçebileceği programlar hazırlanabilir. Savaşların yaşandığı yerler ziyaret edilebilir. Büyüklerden sözlü tarih dinlenebilir.”(Ö47)“Japonların Hiroşima’daki hasarları 6 yaşındaki çocuklara göstererek eğitim hayatlarına öyle başlamaları gibi. Biz de Çanakkale’nin ve Kurtuluş Savaşı’nın gerçek önemini kavratmamız gerekiyor.”(Ö50)

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik eğitimine yönelik çözüm önerileri

Görüşler	f
<i>Ders bazında</i>	57
Geziler düzenleme (13) Öğretmenin yeterliliğinin sağlanması (12)	
Model olma yolu ile öğretim (8) Tarihi kişiliklerden yararlanma (7)	
Etkili değerler eğitimi (6) Tarih bilinci geliştirme (5)	
Edebi ürünlerden yararlanma (4) Düşünme becerileri kazandırma (2)	
<i>Program bazında</i>	7
Vatandaşlık konularının artırılması (4)	
Eğitim programlarının etkinliğinin sağlanması (3)	
<i>Toplum bazında</i>	9
Milli bilinç oluşturulmalı (3) Aile değerler eğitimi vermeli (2)	
Liderler örnek olmalı (1) Sosyal mesajlar verilmeli (1)	
Toplumda birlik beraberliğe dikkat çekilmeli (1) Yetişkinler örnek olmalı (1)	
Toplam	73

Toplum bazında (9) ise, milli bilinç oluşturulması ve ailenin değerler eğitimi vermesi yönünde görüşler belirtilmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şöyledir: “Öncelikle aile iyi insan olarak çocuğunu yetiştirmelidir (ahlaklı, vicdanlı). Okul vatanseverliğin ne demek olduğunu, ölçütünü iyi anlatmalı. Farklı görüşte olan insanların vatanını sevmeyi anlamını çıkarmamalıyız.”(Ö22)“Yetişkinler davranışlarına dikkat etmeli örnek olmalı. Çocuk söylenene değil faaliyete bakar. Derslerde önemli yerler akılda tamamen kalacak şekilde vurgulanmalı. Program bazında (7) ise eğitim programlarının vatanseverliğe uygun şekilde revize edilmesi ve ders saatlerinin artırılmasına yönelik görüşler ifade edilmiştir. İfade edilen görüşlerden bazıları şöyledir: “Sosyal bilgiler açısından ders saati artırılmalıdır. Dersin alanı daha genişletilmelidir. Daha çok vatanseverlik konusu eklenmelidir. Okulda öncelikle öğretmenlerin vatansever olarak öğrencilerine örnek olması gerekir.”(Ö43)“Öncelikle sosyal bilgiler dünya vatandaşı yetiştirmeye yönelik bir program olarak revize edilmelidir” (Ö30)

4. Sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverliği çoğunlukla; çalışmak ve çalışkan olmak, ülkesine ve milli değerlere sahip çıkmak, ülkesine sevgi ile bağlı olmak şeklinde tanımladığı görülmektedir. İlgili araştırmalar da bulguları destekler niteliktedir. Kurt (2007)’un yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin çoğu kendisini görev bilincine sahip vatansever olarak tanımlamıştır. Avcı (2015) ve Yıldız (2018)’nin çalışmalarında öğretmenler, vatansever bireyleri, ülkesine bağlı, ülkesinin gelişimine katkı sağlayan, çalışkan bireyler olarak tanımlamışlardır. Avcı (2015)’nin yaptığı çalışmada öğrencilerin vatanseverlik tanımları ise, “vatanı korumak”, “vatanı sevmek”, “vatan için çalışmak” gibi cümlelerle ifade edilmiştir. Ersoy ve Öztürk (2015)’ün çalışmasında benzer bulgular elde edilmiş, sosyal bilgiler öğretmen adayları, vatanseverliği en çok sevgi, bağlılık, sorumluluklarını yerine getirme şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca; Sosyal bilgiler öğretmen adayları vatanseverliğin önemini; birlik, beraberlik ve bütünlük sağlama olarak belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, vatansever kişilerin özelliklerini; çalışkan, milli değerlere sahip çıkan, sorumluluk sahibi, ülke yararını gözetken ve duyarlı olan şeklinde betimlemiştir. Vatansever kişilerin, ülkenin kalkınması için çalışması, bilinçli ve eleştirel olması, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli olmak teması ile halkın her konuda bilinçlenmesi ve eleştirel olması gerektiği ifade edilmiştir. Kurt (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, vatansever kişilerin eleştirel olması gerektiğini ifade etmiştir. Yıldız (2018)’in çalışmasında da öğretmenler, vatansever kişileri, vatandaşlık

sorumluluklarını yerine getirme, çalışma, ülkesine sahip çıkma, görevini iyi yapma vb. durumlarla ilişkilendirmişlerdir. İlgili araştırmalar bulguları destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının, eleştirel olmayı, vatansever kişilerin görevi olarak görmesi yapıcı bir vatanseverlik tutumuna sahip olduklarını göstermektedir. Değişen dünya koşullarında vatansever bireylerin artık, ülke yararına çalışan kişiler olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi müfredatında da bu hususların bulunduğu bilinmektedir. Elban (2011)'in belirttiği gibi; 2000'li yıllardan önce ders kitaplarında vatanseverlik kahramanlıklarla ifade edilirken, küreselleşmeyle birlikte, kahramanlık ifadeleri yerini, ülkeyi uluslararası arenada temsil edecek başarılarla bırakmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu, sosyal bilgiler ders programını vatanseverlik eğitimi açısından uygun bulmuştur. Sosyal bilgiler programının çok disiplinli yapıda olması ve özellikle tarih ve coğrafya konularının ağırlıklı olması, sosyal bilgiler programının amaçları arasında etkin ve iyi vatandaş yetiştirmek ve kültür aktarımının sağlanmasının yer alması nedeniyle vatanseverlik değerinin kazandırılmasında, sosyal bilgiler dersinin yegâne ders olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Avcı (2015)'nin yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenleri; sosyal bilgiler ders programının içerik olarak vatanseverlik için uygun olduğu ve programın iyi vatandaş yetiştirme hedefi olduğu için vatanseverlik ile ilişkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yıldız (2018)'in yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenler, vatanseverlik eğitimi için sosyal bilgilerin, önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Programın, yetersiz bulunmasının sebepleri arasında, yeni programda müfredattan çıkarılan konuların olması ve bilgilerin teorik olarak verilmesi gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları vatanseverlik değerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan faktörleri; çevresel etmenler (aile, öğretmen, okul, sosyal çevre), eğitim-öğretim, öğretim yöntem ve teknikleri ve bireysel etmenler olarak belirtmiştir. Birçok araştırmada, vatanseverlik eğitiminde aile, okul ve çevrenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurt, 2007; Ersoy ve Öztürk, 2015; Yıldız, 2018). Avcı (2015)'nin sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin, öğrencilerin vatanseverlik değerini kazanmalarında, aile, eğitim sistemi, öğrencinin kişisel özellikleri gibi etmenlerin etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Sağlam (2014)'in yaptığı çalışmada da öğretmenler, değerlerin kazanımında arkadaş çevresi, ailenin eğitim düzeyi ve medyanın etkili olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik ile ilgili çağrışım alanlarına baktığında en fazla; kişi-olay-mekan olarak, Atatürk- Milli Mücadele- Anadolu olduğu; vatanseverlik ile ilişki kurdukları kavramların ise; sevgi, toprak, ülke, vatan, çalışkanlık, bağımsızlık, bayrak vb. kavramların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, vatanseverlikle ilişkili bulduğu kavramlar, benzer araştırmaların sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Avcı (2015)'nin sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin vatanseverlik değeri ile en çok ilişki kurduğu değerler olarak; çalışkanlık, sevgi, sorumluluk ve fedakârlık gibi değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vatanseverlik eğitimindeki sorunların, ders, program ve ülke boyutunda görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmenlerin istenilen düzeyde vatanseverlik değeri üzerinde durmaması, ders programının içerik olarak yeterli olmaması, derslerin teorik işlenmesi, aile tutumu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Yıldız (2018)'in sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sunuş yolu ile öğretim ve soru-cevap yöntemini kullandıkları, aktif öğretim yöntemlerini kullanmadıkları ifade edilmiştir. Bu durum araştırma bulgularında yer alan sorunlardan, derslerin teorik olarak işlenmesi görüşü ile paralellik taşımaktadır. Kapan (2014)'in çalışmasında ise öğretmenler, vatanseverlik değerinin kazanılmasında en çok aile ve öğrenciden kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmiştir. Vatanseverlik eğitimindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri ders, program ve toplum boyutunda olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, ders boyutunda geziler düzenleme, tarihi şahsiyetlerden ve edebi ürünlerden yararlanarak dersin somutlaştırılması ve öğretmen yeterliliğinin sağlanmasını ve programın vatandaşlık boyutunun artırılmasını önermiştir. Kurt (2007)'un öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde katılımcılar, vatanseverlik eğitimi konusunda öğretmenin donanımlı olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.1. Öneriler

Vatanseverlik duygusunun kazandırılması için değerler eğitimine önem verilmelidir. Evrensel değerlerin yanında milli değerlerimizin de eğitimine özen gösterilmelidir. Vatanseverlik değerinin, teorik derslerle kazandırılmaya çalışılması bir eksiklik olarak görüldüğünden, uygulamalı etkinliklerin yapılabilmesi için okullara ve öğretmenlere etkinlikleri teşvik edici uygulamalar eğitim planları içine dâhil edilmelidir. Tarihi ve kurum gezileri düzenlenmesi ile öğrencilerinde farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bunların dışında derslerde vatanseverlik duygusunu artırmaya yönelik olarak; tarihi kişilikler ve ülkeye hizmet eden kişilerden yararlanılmalı, filmler, belgeseller, edebi ürünler, görsel ve işitsel sanat ürünleri, vb. materyaller kullanılmalıdır. Vatanseverlik eğitimi için ders müfredatlarında düzenlemeler yapılarak, vatandaşlık ve vatanseverlik konularına daha çok yer ayrılması sağlanmalıdır

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, Bolu AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 08.02.2017 tarih ve 2017/02 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu makale, Emine Tarhan'ın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Hatice Memişoğlu'nun danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynakça

- Aksoy, B. (2003). Milli kimliğin kazanılmasında coğrafyanın önemi. *Türk Yurdu Dergisi*, 23 (194), 55-59.
- Arabacı, A. (2003). Yurttaşlık, uyruklu, yurtseverlik: Bir değerlendirme. *Yönetişim*, Cilt 18 (2), 9-16.
- Avcı, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2016). *Eğitimde demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Chua, S. ve Sim, J. B.Y. (2017). Postmodern patriotism: teachers' perceptions of loyalty to singapore. *Asian Education and Development Studies*. Vol. 6 No. 1, pp. 30-43 (<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=Postmodern+Patriotism%3A+Teachers%E2%80%99+Perceptions+of+Loyalty+to+Singapore> 13.04.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi Denizli ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, (2), 77-96.
- Elban, M. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, A.F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online Dergisi*. 14(3), 974-992.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (Çev. Mercan, Z.). İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Gümüş, O. (2016). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahne, J. ve Middaugh E. (2006). Is patriotism good for democracy? A study of high school seniors' patriotic commitments. *Phi Delta Kappan*, Cilt:87, Sayı:8, S:600-607(<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=Is+Patriotism+Good+for+Democracy> 13.04.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, U. (2013). *Kültürel kimlik anayasal vatandaşlık öz yönetim*. Ankara: Karahan Kitabevi
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *Eğitmciler için insan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi
- Keyman, E. F. (2008). *Aydınlanma, Türkiye ve vatandaşlık*. İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Macintyre, A. (1999). *Vatanseverlik bir erdem midir?*. (Çev. Tüzel, M.). *Cogito*, Sayı: 21. 31-47

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nathanson, S. (1993). *Patriotism, morality and peace*. USA: Rowman ve Littlefield Publishers
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım)* (21–50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Rothi, Lyons ve Chrysochoou (2005). National attachment and patriotism in a european nation: a british study. *Political Psychology*, Vol. 26, No. 1 (<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=National+Attachment+and+Patriotism+in+a+European+Nation%3A+A+British+Study> 13.04.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Sağlam, E. (2014). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şarşembiyeva, T. (2015). Kırgızistan'da "vatandaşlık" algısı üzerine bir araştırma. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 19 (2). 175-185
- Schatz, R. T., Staub, E. (1997). Manifestations of blind and constructive patriotism: personality correlates and individual-group relations. In Bar-Tal, D., Staub, E. (eds.), *Patriotism: In The Lives Of Individuals And Nations*. (pp.229-245). Chicago: Nelson-Hall.
- Schatz, R. T., Staub, E., ve Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20 (1), 151–174. (<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=On+the+varieties+of+national+attachment%3A+Blind+versus+constructive+patriotism> 13.04.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Rothi, Lyons ve Chrysochoou (2005). National attachment and patriotism in a european nation: a british study. *Political Psychology*, Vol. 26, No. 1 (<https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=National+Attachment+and+Patriotism+in+a+European+Nation%3A+A+British+Study> 13.04.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Üstel, F. (2009). *Makul vatandaş'ın peşinde. II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayıncılık
- Yazıcı, F. (2009). *Yurtseverlik eğitimi: Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tutum ve algılarına yönelik bir çalışma (Tokat İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/10, S:649-660.
- Yavuz, İ. (2018). *Sosyal bilgilerde vatandaşlık değerinin kazandırılmasında farklı ülke uygulamaları (ABD, Kanada, Singapur, Türkiye)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatandaşlık eğitiminin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık ve sosyal bilgiler derslerinde vatandaşlık eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yörü, S. (2007). *Vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturmada lise coğrafya derslerinin yerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Citizenship is defined as “a bond between individuals and the state based on mutual rights and duties defined by the constitution and laws”. It is possible to state that citizenship is not only a legal status, but also a social identity which forms within the frame of rights and duties and has a dynamic structure open to change and development. Patriotism is a fundamental condition of being a citizen. It has been defined as "loyalty to the homeland, an emotional intimacy for the homeland and being proud of it". Patriotism comprises of four elements; special love for one's country, sense of defining oneself with one's country, being concerned with the country's welfare and sacrificing for the country's welfare. Most studies have examined patriotism in different dimensions. Among these dimensions are "blind patriotism" and "constructive patriotism". Blind patriotism is an attitude which displays a strict and non-flexible commitment to the country and responds to any criticism against the country with intolerance. Constructive patriotism approves most actions of the county and criticizes those that it does not approve in a positive direction in order to harmonize them with the ideals of society. The multi-disciplinary structure of the social studies class is highly appropriate for patriotism education. The purpose of the social studies class is to raise active citizens. Also, the class adds patriotism as a value.

This study sought to determine the patriotism perception of preservice social studies teachers. Sub-problems of the study were views of preservice social studies teachers on the concept and importance of patriotism, qualities of a patriot, patriotism education and influencing factors in social studies, areas associated with patriotism and problems encountered in patriotism education and solution offers.

The study used the qualitative research method. It was conducted in a phenomenological design. The data was collected via a semi-structured interview form. For the study group, seven universities from different geographical regions of Turkey were determined. The study group which was chosen according to the criterion sampling, comprised 50 preservice teachers receiving education in the fourth grade in the department of social studies teaching. The criteria were that the preservice teachers had taken classes such as Citizenship Knowledge, Special Teaching Methods I-II and Human Rights and Democracy. The qualitative data obtained in the study was analyzed via the content analysis method. By reading each view, important statements related to the content were omitted and these statements were showed under specific themes. The themes created by the researcher and the field expert were compared and the themes were finalized. The themes obtained were combined in a table and statistical information was obtained. Explanations, interpretations and direct quotations were made under the tables. The percentage of fit was calculated by comparing the categories created by the researcher and the field expert. The total consensus percentage was 90.33%.

According to the results of the study; the preservice social studies teachers mainly associated the definition of patriotism with the themes of “working”, “adopting - protecting” and “love”. The study indicated that patriotism is important because it provides a better habitat and continuity and patriots should have universal and national values. Factors like family, teacher and history education were mainly effective in patriotism education.

The preservice social studies teachers associated patriotism with Atatürk as a person; with National Struggle as an incident; with Anatolia as a place; and with love, land, country, homeland, industriousness, independence and flag as a concept. The most important problems in patriotism education were lack of teachers, inadequacy of the curriculum as a content and teaching of the lessons theoretically. Solution offers for problems in patriotism education were increase of teacher competences and use of teaching technics such as organizing trips and benefiting from historical figures.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

Critical consciousness of school counselors in Turkey

Dilara ÖZEL

Critical consciousness of school counselors in Turkey

Dilara Özel

Research Assistant, Middle East Technical University, Faculty of Education, Ankara, Turkey, email: ozeldilaramail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1250-599X>

Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 3 December 2020 Revised: 20 March 2021 Accepted: 23 May 2021</p> <p>Keywords: Critical consciousness, Qualitative research, School counseling, Counseling, Content analysis</p>	<p>Critical consciousness defines as the process of continuously reflecting upon and questioning how biases, assumptions, and cultural worldviews affect the ways of perceiving the difference and power dynamics between individuals. Counselors should provide objective counseling practices to clients, students, and families to have an ethical stand. ASCA (2016) stated that school counselors should examine their own biases and prejudices, and if they have their perceptions interfering with the counseling process, they should refer the clients. Thus, school counselors should develop critical consciousness to reflect upon these issues. Furthermore, they should understand the privilege and power dynamics inside society to evaluate their students and clients by considering the socio-political context to help them effectively. This study aims to understand how school counselors in Turkey use critical consciousness in their professional practices. In this study, 12 school counselors from different regions in Turkey are conducted semi-structured interviews about the issues and the needs they encounter inside the school in connection with the aim of the study. There are four main themes due to the interviews with school counselors: awareness, context, respect, praxis, empowerment, and transformation.</p>

1. Introduction

Critical consciousness is a process of questioning and reflecting the biases, assumptions, and cultural worldviews and how it affects how to perceive the difference and power dynamics inside the society (Sakamoto & Pitner, 2005). In other words, critical consciousness helps people to critically analyze their standpoints in society (Watts, Diemer & Voight, 2011). It includes critical thinking skills and the awareness of the biases and prejudices of oneself. Individuals start to question their role, function, and hierarchy by realizing the functions and roles inside the society. Therefore, critical consciousness paves the way for a better understanding of society and the person himself.

Examining these different standpoints, such as identities and one's locations in their private and professional life, can be considered the first step of developing critical consciousness (Reed, Newman, Suarez & Lewis, 1997). Individuals have many identities, including race, gender, and social class, which can be affected by the historical, socio-cultural, and political factors of the society that s/he live in. Individuals may have both oppressed and oppressor simultaneously, and bringing different social statuses for the person. These individuals have their reality, and they have their narratives as well. Therefore, each group evaluates the situations and events from their reality using their narratives. Critical consciousness allows realizing these roles and criticizing the narratives from a more objective standpoint. For example, a person who belongs to the subclass of society might have been marginalized during their daily life. On the other hand, when this person becomes a teacher and might be an oppressor inside a classroom towards their marginalized students. Thus, the teacher should become aware of their identities to help those children to create a more harmonious classroom.

Critical consciousness has three vital components as critical reflection, political efficacy, and critical action. Critical reflection is about understanding the social inequalities, including economic, racial/ ethnic, and gender

**This research has Ethics Committee Approval from Middle East Technical University with 21/11/2019 date and 443ODTU2019 number. This article was presented at 41st ISPA Conference: Empowering People for Lifelong Learning in Basel University, Switzerland on 9-12 July 2019.*

To cite this article: Özel, D. (2021). Critical Consciousness of School Counselors in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 253-260. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.947570>

discrimination, and systematically evaluating these inequalities. Political efficacy aims for social and political change and leads people to create a change in society. Critical action includes the changes of policies and institutional practices. The change in critical action refers to collective action (Watts et al., 2011). Therefore, critical consciousness starts with a critical reflection by examining the inequalities inside the society. Afterward, individuals may start to think about political action to transform the inequalities inside the society. The last step is to reunite with people who realize and want to change these inequalities. Therefore, critical action requires critical reflection and political efficacy at first.

Freire's perspective on critical consciousness integrates critical reflection, political efficacy, and critical action. Freire (1997) asserts that the relationship between reflection and action is reciprocal. Raising awareness and critically analyzing the social conditions are before the social change. As critical understanding and analysis occurs, people start to feel that they can change social conditions. Furthermore, when they change the social conditions and pave the way for a more just society, they understand social oppression. Therefore, social action and critical analysis have a double-faced structure. Freire (1973) indicates that 'the more accurately men grasp true causality, the more critical their understanding of reality will be' (p. 44). Thus, especially school should help to understand this reality and help people to act inside the society.

1.1. School counselors' role and responsibilities

According to the American School Counselor Association (ASCA) Code of Ethics (2016), school counselors are obligated to provide support and direction for all school stakeholders and inform all the stakeholders about the expected behaviors, values, and ethics practices. Furthermore, school counselors should work on their own biases, prejudices, and assumptions during their counseling education to be more objective with their clients. If they have some unresolved issues that may affect the therapeutic relationship, counselors should refer them to other professionals to get help. The ASCA Code of Ethics (2016) is adopted and used by the National Psychological Counseling Association in Turkey. Thus, school counselors must serve objective counseling sessions to the students and families. It is not ethical to have sessions affected by the counselors' unresolved issues, prejudices, and assumptions. School counselors are expected to be aware of their own biases and prejudices. Thus, they recognize that they bring their biases into the school environment and counseling sessions. Since school counselors should provide counseling services to their students regardless of their gender, ethnicity, and socioeconomic status, they need to be aware of their own biases and if they may affect the counseling relationship with the students and their families (ASCA, 2016).

Therefore, school counselors should be aware of their own biases, prejudices, assumptions, hierarchy, and privileges to build more ethical and objective therapeutic relationships with their clients. As helping professionals, counselors may use the power dynamics in their relationship with their students inevitably. Freire (1997) describes the helping profession as a process 'begins with the egoistic interests of the oppressors and makes the oppressed the objects of its humanitarianism, itself maintains and embodies oppression.' (p.36). Counselors start the helping relationship with their biases and prejudices. These biases and prejudices may prevent school counselors from listening and objectively understand their clients. In addition, Freire (1997) asserts that helping professionals should learn to 'read the world' and then act on it with justice. Therefore, they can learn how to promote a just society. To overcome this type of cognitive bias, counselors should evaluate their own cultural backgrounds and worldviews shaped by historical, socio-cultural, and political factors. Therefore, they can criticize how dominant ideology shapes their perspective and worldview and who this ideology impacts their professional role. This critical process may help counselors prevent biases and assumptions to the counseling sessions (Sakamoto & Pitner, 2005).

School counselors need to evaluate and understand their own identity shaped by the dominant ideology. There are various ways to develop critical consciousness, including self-interrogation (Leonard, 1997), reflexivity and reflectivity (Taylor & White, 2000), critical self-analysis (Dalrymple & Burke, 1995), critical self-reflection (Mullaly, 2002), and reflexivity (Dominelli, 1997). School counselors should have a 'critical stance' (Westheimer & Kahne, 2004). They should critically analyze the society's culture, policies, and practices (Watts et al., 2011) as stated in the code of ethics. Being critical in the assessment and the treatment is a pivotal aspect of the counseling process to understand the client's cultural, social, and historical context for the presenting problem (Goodman & West-Olatunji, 2008). By conceptualizing the client taking political, social, and historical aspects into consideration, school counselors can evaluate the client holistically and help them more effectively.

The school counseling profession focuses more on the individual level of change, as stated as critical reflection. However, critical self-reflection that comes along with the critical consciousness allows understanding the

structure of the clients and the oppression that they are experiencing (Reed et al., 1997). Therefore, school counselors should emphasize the macro-system and exo-system of the students and shift their perception beyond the micro-system to provide positive social and emotional change within the students effectively (Smith, 2017).

1.2. Ecological perspective: a tool for understanding the critical consciousness

Bronfenbrenner's ecological model helps school counselors understand the social structures, community resources, and health care systems that directly influence children and their families' lives (Bronfenbrenner, 1992). The ability to attend to ecological perspectives of the dominant culture and understand its effects on the students' social and emotional development requires critical consciousness. School counselors need to recognize the inequalities inside the society to help all the students effectively (Smith, 2017). Social injustice is not created by societal laws (Johnson, 2006), but it is generated by influential people (Baldwin, 2013). Thus, it is the people who understand systemic inequality and empower the oppressed to develop an equal society (Smith, 2017).

Bronfenbrenner's (1992) ecological model includes four systems initially, then one more system as chronosystem is added to this model. Micro-system includes the individuals' interpersonal relationships with others, for example, a students' relationship with their mother, father, and teacher. Mesosystem contains the interactions of the individuals at the micro-system. An example would be the interaction of the parents and the teacher. Exo-system encompasses the elements that do not affect the individual directly. For example, when a parent loses their job, this might affect the child financially and indirectly. The macro-system involves all the societal and cultural elements that influence the child's development, such as gender roles (Bronfenbrenner, 1992). The last system, defined as a chronosystem, includes all the changes and all the systems that impact one another. By considering all these systems within the critical thinking perspective, school counselors evaluate the power dynamics and inequalities inside a society by examining all the systems, including family, school, political, and economic systems.

The first step of being critically conscious is the development of awareness (Harden, 1996). A deeper understanding of personal biases and social issues is the heart of both being critical and being a counselor. By developing this awareness, counselors tend to seek collaborative relationships with their clients and other colleagues to foster growth both for the client and the society (Campbell & MacPhail, 2002; Gay & Kirkland, 2003; Sakamoto & Pitner, 2005). It is crucial to consider the issues holistically while developing therapeutic relationships with clients and raising awareness. Furthermore, to be aware of oneself and collaborate with others are the ethical conduct of being a school counselor. The study aims to understand how school counselors apply critical consciousness in their professional practices. Therefore, it is intended to glance at the professional practices of school counselors in Turkey regarding their critical standpoint.

2. Method

Since the aim of this phenomenological study is to examine the school counselors' professional practices in terms of the critical consciousness perspective. In-depth interviews were conducted with 12 school counselors about the issues and needs they encounter inside the school. The participants were mainly selected using snowball sampling to create diversity in working conditions, working area, educational level, years of experience, and age. School counselors conducted thorough phone and informed about the nature of the study. The only importance was given to finding the most comfortable place for participants during the interview. Therefore, the researcher was flexible about time, place, and the medium of the interviews. Interviews were finalized when the same patterns started to show up during the interviews.

Since different schools in different regions may have various cultural and social issues according to the phenomenon, it aims to select schools from different regions in Turkey. This selection process increases the probability of reaching and represent different points of view in different regions. Only two participants were working at a private school. Other school counselors were practicing in state schools from different parts of Turkey. Four school counselors were working at an elementary school. One of them was at preschool, one of the participants was in charge of a school for deaf children, and the other six participants were working at different high schools. Among these high schools, only one of them was a private high school in a metropolitan, Ankara. Other high schools were vocational high schools usually located in the economically disadvantaged parts of the cities, and their students have many behavioral problems.

Among those participants, eight of them have bachelor's degrees, and four have masters' degrees. Also, two of them registered for Ph.D. in guidance and psychological counseling programs as well. Demographic differences

inside the school that they are working in, such as gender, socio-economic status, and ethnicity, were addressed during the interviews to learn if school counselors' perceptions and attitudes differ by considering these demographic characteristics.

The researcher develops the interview protocol with the help of expert opinions and feedback from one academic of the Department of Sociology and two academics from the Department of Educational Sciences in METU. The interview protocol is designed to refer to three areas: (1) Demographic information of the participants, (2) Current Situation and the Applications of school counselors, and (3) Suggestions for developing critical consciousness. After preliminary questions about the school counselors' role in the school, current issues and applications were asked. The second part of the interview questions includes the applications of the school counselors for various ethnic groups, gender, and socio-economic status to understand the participants' applications in-depth. Interviews took 50 minutes to 105 minutes with a mean of 87 minutes and a median of 70 minutes. Audio recordings were taken during the interviews, and these recordings were transcribed.

Content analysis is used to analyze the themes and patterns of the data obtained from the semi-structured interviews with school counselors. Pre-established themes and codes are not used for this process since the aim of this study are to analyze the data with unforeseen details and provide in-depth clarification of the social reality (Bogdan & Biklen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016). As Mayring (2014) suggested, the pure verbatim protocol is used to transcribe the data. Two academics do the triangulation process in METU. Transcribed and raw data are shared with the academics. Suggested themes and codes are taken into consideration. Coding variables are decided as a result of the consensus about the meaning of each code and theme. Inter-coder reliability was calculated high (Kappa value .975).

3. Findings

Four main themes emerged from the semi-structured interviews with the school counselors; awareness, context and respect, praxis and empowerment, transformation. School counselors' statements have both ends for each theme. Therefore, there are two sub-themes for each theme: awareness, context and respect, integration, praxis and empowerment, transformation and not having a sense of awareness, context and respect, integration, praxis, and empowerment transformation. Each theme is explained with the quotations stated by participants during the interviews. To ensure confidentiality, participants are coded as P1 to P12 since there are 12 participants.

Awareness

In this section, school counselors' statements about awareness of the discriminatory behaviors and thoughts towards students who have different socio-political backgrounds such as SES, ethnicity, and gender were represented. Five school counselors are stated that they are aware of prejudiced behaviors. While talking about the suggestions for their schools, those school counselors said they might have biases and prejudices toward students. Thus, having training about multicultural education would help them as well to work on their issues. These school counselors are also aware that it is not appropriate to do "positive discrimination" to the students who have economic advantages more than other students. They asserted that teachers should behave in the same way to all students. Thus, students learn how to respect and discriminate against people who have different economic statuses. As Participant 7 stated, some school counselors are aware that they discriminate against students positively or negatively.

"I can confess that I am doing positive discrimination by making more time for female students. I was doing training to make them realize this gendered biased situation." P7

Context and respect

Five school counselors are working with refugee students from Syria, Iraq, and Afghanistan. Those school counselors stated that especially Syrian students show intensive behavioral problems such as hitting, kicking each other and Turkish students. When the triggering factors were asked to school counselors, they did not mention that these students came from the war zone, they may lose their relatives, and actually, they may witness the death of those relatives. Briefly, as it can be seen in the statement of Participant 2, they could not consider the social context of Syrian students and relate this context with their behavioral issues.

"Syrian children are usually more aggressive. I observed that the students who are bullying each other are normally Syrian. We have just differences." P2

It is expected of them to contact families and learn about the students' backgrounds from the school counselors. Therefore, school counselors should state a more specific and informative explanation rather than stating the differences. On the other hand, as a result of the interviews, it is observed that school counselors can assess their students' socio-political context according to their gender, economic status, and education level of the parents. School counselors mentioned gender stereotypes about gender and how these schemas affect the behaviors of teachers and families. They primarily emphasize that teachers behave in a "rude" way to their male students. On the other hand, they may be kind and respectful to their female students since they are fragile. As shown in Participant 7, some school counselors can analyze the gender roles inside the society and their effects on the students' relationships.

"I had seen this discrimination when I was working in the Eastern part. Female students came to me about their problems, male students referred to me more about behavioral problems. But this is not the case here... Women are strong in their social life as well. This affects the whole culture. If a female parent comes to school, the male parent comes with her as well. When the mother is working, the father may come to school to talk to me. They give each other this responsibility. You cannot see this in the Eastern part." P7

Furthermore, school counselors can discuss the problems stemming from the economic status of families. Counselors working in disadvantaged areas in their cities mentioned that it is hard to provide counseling services to students with economic disadvantages. Since those students may be working outside of the school, being hungry, and may not meet their basic needs, counselors mentioned that they could not talk about their emotions about their families and friends.

Besides the economic status, school counselors indicated that the parents' education level could filter the teachers and administration. They indicated that this education level might have differences in itself as well. If the parents have a degree from a field of education and these parents are teachers or academicians, teachers and administration behave those students and parents differently. School counselors stated that the things that happen inside the school could be explained to a 'normal' parent, but academicians and teachers might question the situation. Thus, they need to prepare in a better way to clarify the issue. Correspondingly, as Participant 10 stated, the student's academic success may affect the behavior of teachers and administration as well. School counselors stated that when successful students show unwanted behavior, teachers and administration tolerate them compared to students with low academic success.

"Academic success is a filter. If one student is successful but also s/he has negative behaviors, teachers' and administration's perspectives might be different. We had many students whose parents are academicians. They are more protective of academics' children... They think twice about referring a student whose parent's academician to a disciplinary committee, but this does not matter for other students." P10

Praxis and empowerment

In this theme, school counselors' activities to integrate their counseling skills into their profession and empowerment practices are mentioned. Ten school counselors mentioned that they are trying to find the students who need financial aid inside their schools. Thus, these school counselors consider the needs of the students and families and try to distribute the resources accordingly. They stated that they are trying to do economic and psychological empowerment to the students who need it.

Furthermore, school counselors also use their advocacy role for their particular students who need individualized education programs (IEP). These ten school counselors indicated that they have students who need IEP in their school, and every school counselor also stated that teachers and administration do not want those students in their schools. As it can be seen in the statement of Participant 5, praxis and empowerment processes are emphasized several times for the students who need IEP as participant 5 indicated.

"Teachers want to feel relieved by judging them. They try to send the students who need BEP away from school. They want to send them away and get rid of them... I tried to inform them every year and gave them notes about each student, but they continued to do that. They don't want to learn and understand them." P5

Transformation

Under the transformation theme, school counselors' statements about their transformation process regarding their assumptions, biases, and prejudices are considered. School counselors indicated that working in the field helped them realize their prejudices and gave them a chance to work with them. Thus, they use their profession as

a tool for critical consciousness, and they started to give more objective counseling sessions to their students. As Participant 12 stated, she had some biases towards Syrian people before working with them and taking training about them. Afterward, she could carry through this transformation phase in a positive way.

"I took an inclusive training about Syrians. I have got a different perspective back then. I realized that even I treated them in a discriminatory way." P12

On the other hand, some school counselors stated that they were using counseling skills at their schools, and those skills are helpful for them. Thus, they transformed themselves and found a way to communicate even in an appropriate way. Those school counselors work primarily in economically disadvantaged areas of their neighborhood, and their students' families have low educational levels. These school counselors stated that the socio-economic conditions of the school and the students make them realize the realities of society.

4. Discussion

This study aims to reveal the critical consciousness of school counselors in Turkey and understand how school counselors use this knowledge in their professional practice. Semi-structured interviews are conducted with 12 school counselors from different parts of Turkey. Four main themes emerged; awareness, context, respect, praxis and empowerment, and transformation. School counselors' critical consciousness skills were tried to be explained by these themes.

School counselors should know about the socio-political contexts of their schools' environment according to the code of ethics. This concept includes the culture, economic status, educational level, and political conditions of their school stakeholders, including families, teachers, students, administration, and school environment. Following this issue, school counselors are expected to respect their students. Therefore, they should evaluate their students and the families considering this contextual knowledge (ASCA, 2016). Furthermore, school counselors are supposed to integrate their counseling skills and knowledge into their school practices. These implementations include counseling sessions with families and students, consultation with the administration and teachers. In other words, school counselors are expected to assess students and families holistically within the consideration of all systems (Bronfenbrenner, 1992).

In addition, school counselors can intervene in the needs and issues inside the school by using empowerment as the goal. Considering this empowerment, school counselors are expected to recognize and use their advocacy role in their counseling practices inside the school (Freire, 1973). School counselors are using empowerment and the praxis process for economically disadvantaged students. A school counselor is the one who needs to know about all of the students in one school, their families, economic status, and psychological situation as well. Therefore, when the school can aid to students and their families, school counselors stated that they tried to find those students and helped them.

On the other hand, school counselors do not use this praxis and empowerment practices for students with different ethnicities. Since they do not realize that the students who have different cultural backgrounds may have problems with adaptation, they don't realize a need for this advocacy role. In addition, school counselors are expected to use their counseling skills with teachers and administration to reduce biases to different genders and ethnicities, make them realize the ongoing situation inside the school, and take action about these issues. School counselors mainly discussed individual counseling sessions with their students. They do not do consultation necessarily, and group works with students, families, and teachers about the ongoing issues inside the school.

Furthermore, three school counselors stated that the Syrian students broke the school rules, and they are the ones who are having arguments with Turkish students and teachers since they came from a war zone. However, they also said that 'even if they wouldn't find any clue about it, they know that Syrians.' This kind of labeling creates prejudice, and school counselors also mentioned that it is normal because they lived in crowded families and came from a war zone. On the other hand, many Syrian students were born in Turkey and did not see the war zone. Besides, everybody may not necessarily develop disruptive behaviors and trauma because of resiliency factors. These factors should be considered before labeling the students. Furthermore, while talking about the differences between male and female students and the teachers' attitudes to those students, some school counselors asserted that it is a normal process since male students are more aggressive than girls are and they "understand only this language to control their behavior." Thus, it can be said that school counselors behave differently to female and male students and consider this issue as an 'ordinary, normal thing to do' because of their gender.

School counselors have an awareness of the students and families who came from different socioeconomic statuses, respect them, use integration and empowerment skills for these students and families. On the other hand, it is noticed that school counselors cannot use those skills for students who have different ethnic backgrounds. They cannot assess these students' socio-political context and cannot serve proper counseling services for them. Furthermore, they may be blind to prejudices, stereotypes, and biased behaviors towards the students and families from different ethnic backgrounds. Furthermore, while school counselors were giving information about the teachers' behaviors and the problems of students and families, they used stereotypes about gender roles and biased statements about ethnicity. They used these biased statements as a fact of society.

Furthermore, school counselors should integrate their experiences into their identities for transformation. Since basic counseling skills are not the abilities that school counselors can use at school and left them in there, school counselors are expected to use those skills in their personal lives and use empathy, advocacy roles, and conflict resolution skills (Freire, 1973). In addition, transformation issues involve opposite components. Some school counselors realize their own biases and prejudices. Thus, they had a chance to transform their behaviors and schema by working with students from different ethnic backgrounds, socioeconomic statuses, and gender.

All in all, it can be said that all themes are multifaceted. School counselors' level of awareness, respect, integration, praxis, and transformation was affected by many factors. On the other hand, it can be concluded that school counselors do not have the desired critical consciousness skills to give objective counseling services to all students, families, and teachers. Also, it was found that the critical consciousness level of school counselors does not differ according to their year of experience, level of education, and the place that they are working (private or state).

School counselors may not use critical consciousness skills efficiently to collaborate with other teachers, administration, and other institutions like NGOs and governmental organizations for the students' and the families' sake. Therefore, they are developing and fostering the inequalities inside society. As Baldwin (2013) stated, school counselors are the powerful agents inside the school, creating this injustice. During the school counselors' education, critical consciousness issues are emphasized and practiced. Three approaches to the implications of the development of school counselors' critical consciousness are suggested. At first, the training of school counselors should include the exercises, activities, supplementary readings, and books that challenge them, criticizing their own biases and prejudices for developing critical consciousness. Inter-group dialogues can be stated as the most potent pedagogical practice to teach power relationships, cultural roles and improve school counselors' critical consciousness (Anderson & Carter, 2003; Diller, 2004; Latting, 1990; Lewis, 1993; Reed et al., 1997). As a part of this technique, two peer facilitators start a face-to-face dialogue process to represent different social identities. This process helps participants understand their own social identities, develop critical consciousness, and eventually lead social change (University of Michigan, 2003).

Furthermore, supervision groups should be arranged within each region and each district. Since the districts may have the same issues inside their schools, school counselors may need to hear different perspectives and solutions for the same problems. In the interviews conducted with school counselors, almost all school counselors stated that they need structured and ongoing help from the Ministry of National Education. Since there is no single problem inside a school and the problems may evolve after time passes, one-time supervision sessions and in-service training are not practical for the school counselors. Thus, ongoing support and supervision groups should be arranged for the school counselors to give them a space to share and construct solutions together.

Author contribution statements

D. Ozel contributed to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the whole manuscript.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Ethics committee approval

This research has Ethics Committee Approval from Middle East Technical University with 21/11/2019 date and 443ODTU2019 number. All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

References

- American School Counsellor Association (2016). ASCA Ethical Standards for School Counselors. Alexandria, VA: Author.
- Anderson, J. & Carter, R. (2003). *Diversity perspectives for social work practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baldwin, J. (2013). *The fire next time*. New York: Vintage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. USA: Pearson Education, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1992). 'Six theories of child development: Revised formulations and current issues' in R. Vasta (eds.) *Ecological systems theory*. London, UK: Jessica Kingsley; 187- 249.
- Campbell, C., MacPhail, C. (2002) Peer education, gender, and the development of critical consciousness: Participatory HIV prevention by South African youth. *Social Science and Medicine*, 55, 331-345.
- Dalrymple, J. Burke, B. (1995). *Anti- oppressive practice: social care and the law*. Buckingham: Open University Press.
- Diller, J. (2004). *Cultural diversity: A primer for the human services*. Australia: Brooks/ Cole.
- Dominelli, L. (1997). *Sociology for social work: Theory and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of oppressed*, 2nd edition. New York: The Continuum Publishing Company
- Gay, G., Kirkland, K. (2003) Developing critical cultural consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42, 181-187.
- Goodman, R. D., West- Olatunji, C. A. (2008). Transgenerational trauma and resilience: Improving mental health counseling for survivors of Hurricane Katrina. *Journal of Mental Health Counselling*, 30, 121- 136.
- Harden, J. (1996). Enlightenment, empowerment, and emancipation: The case for critical pedagogy in nurse education. *Nurse Education Today*, 16, 32-38.
- Johnson, A. G. (2006). *Privilege, power, and difference* (2nd Ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Latting, J. (1990). Identifying the 'isms': Enabling social work students to confront their biases. *Journal of Social Work Education*. 26 (1).
- Leonard, P. (1997). *Postmodern welfare: reconstructing and emancipatory project*. London: Sage.
- Lewis, E. (1993). 'Continuing the legacy: On the importance of praxis in the education of social work students and teachers', in Schoem, D., Frankel, L., Zuniga, X. and Lewis, E. (eds.). *Multicultural Teaching in the University*. Westport: CT.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundations, Basic Procedures and Software Solution*.
- Mullaly, B. (2002). *Challenging oppression: A critical social work approach*. New York: Oxford University Press.
- Reed, B., Newman, P., Suarez, Z. & Lewis, E. (1997). 'Interpersonal practices beyond diversity and toward social justice: The importance of critical consciousness' in Garvin, C. & Seabury, B. (eds.), *Interpersonal practice in social work: Promoting competence and social justice*, 2nd edition. Needham Heights: MA, Allyn and Bacon, pp.44-78
- Sakamoto, I., & Pitner, R. (2005). Use of critical consciousness in anti- oppressive social work practice: Disentangling power dynamics at personal and structural levels. *British Journal of Social Work*, 35, 435-452.
- Smith, L. (2017). Critical consciousness and School- based family counselling: "Seeing" the pathogen in order to dismantle the pump of oppression. *International Journal for School- Based Family Counselling*.
- Taylor, C. & White, S. (2000). *Practicing reflexivity in health and welfare: Making knowledge*. Buckingham: Open University Press.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- University of Michigan Program on Intergroup Relations, Conflict and Community. (2003). Retrieved from <http://www.umich.edu/igrc/>
- Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. In Flanagan, C. A. & Christens, B. D. (eds.), *Youth civic development: Work at the cutting edge*. New Directions for Child and Adolescent Development, 134, 43-57.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

Evaluation of openness effects on economic growth in Turkey

Kerem ÖZBEY, İbrahim BOZ, Ömür SALTİK

Evaluation of openness effects on economic growth in Turkey

Kerem Özbey^{1*}, İbrahim Boz² and Ömür Saltık³

*Corresponding author

¹Zafer Development Agency, Turkey ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3734-079X>

²Dept. of International Finance and Banking Sector, Toros University, Mersin, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2604-8718>

³Department of Economics, Konya Food and Agriculture University, Konya, Turkey, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8507-8971>

Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 9 April 2021 Revised: 10 July 2021 Accepted: 11 July 2021</p> <p>Keywords: International trade, Labour productivity, Trade openness, Economic growth, Capital formation</p>	<p>Especially, after 1980, the effect of labour productivity and capital investments on income per capita observed in open economies in the globalizing trade system has attracted the attention of growth economics literature. In this study, the relationship between labour productivity, fixed capital investments and foreign trade openness in Turkey between 1980-2016 was examined by the ARDL method. The results match the findings of foreign trade and growth theories which argue that increase in openness of foreign trade, technology factor, labour productivity and fixed capital investments affect the economic growth process in a positive and significant way. In this sense, among the findings, the increasing level of integration into global trade causes technology and know-how transfer, the growth rate increases together with labour and capital efficiency in the next stage.</p>

1. Introduction

In Turkey, it has been implementing adaptive economic policies which were requirements of domestic and foreign conditions since the 1920s. The development implementations which began with governmental leadership evolved to the subvention of the private sector in the trials of planned industrialization and import substitute and evolving towards increasingly more liberal market structure in the continuation, under the effect of domestic and foreign market dynamics. Especially, the aftermath of the economic and political crises that were witnessed in the 1970s, with a revolutionary political declaration known as 24th January Economic Stability Measures, liberalization implementations transferred into a different level since 1980. In the 1980s, compared to previous periods, real and financial sectors testified a complete liberalization transformation. The excessive implementations of liberalization policies prepared the ground for economic crises of the subsequent 20 years (Yıldırım, 2001; Kazgan, 2002; 2012; Yeldan, 2006; 2013).

The period of 2002-2007 was a period of economic restructuring with reform packages. The yield of these reforms has been a five-year stable growth trend. The growth that slowed down after the effects of the 2008 World Financial Crisis was seen as of 2009, declined below the long-term average growth rate. Despite the negativities encountered at global and national levels, no restrictions were imposed on openness in the economy, only increases and decreases were experienced depending on the cyclical developments. As a result of these developments, which started in 1980 after the liberalization moves in Turkey has developed a substantial literature that examined the impact of trade openness on economic growth (Boratav, 2017; Pamuk, 2012).

The main goal of our study is to indicate the relationship between trade openness and growth in Turkey for 1980 - 2016 years. Economic growth is an increasing GDP of the country relative to the previous year, in a simple definition. By taking the population effect into account and evaluating economic growth as GDP per capita is important for an accurate calculation. It can be claimed that the most important source of economic growth is productivity as a more technical description. In this sense, productivity is one of the most significant determinants of an economy's long-term growth (Kepenek and Yentürk, 1994; Yalman, 2009; O'Sullivan et al., 2011).

This article is produced from the master thesis defended by Kerem Özbey under the supervision of Dr. İbrahim Boz, in 2018.

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

To cite this article: Özbey, K., Boz, İ. & Saltık, Ö. (2021). Evaluation of openness effects on economic growth in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 261-273. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.912679>

Copyright © 2021 by IJSSER

ISSN: 2149-5939

Improvement and development studies are generally analysed together in literature. Origins of growth approaches and researches go back to the classic economic theory. And all of these approaches acknowledge labour, natural resources, and added value are the components of growth. Growth is evaluated as an exogenous matter completely and explained that growth can occur through improved labour productivity of capital accumulation (Kurz and Salvadori, 2003).

The classical theory of international trade, which advocates free trade, developed by the two outstanding British economists; Adam Smith and David Ricardo. Adam Smith in his famous book *The Wealth of Nations* published in 1776 developed the concept of absolute advantage, the ability of a country to produce a good using fewer productive inputs than is possible anywhere else in the world, which is understood as a basis for international trade. David Ricardo published his ideas on international trade in his book *On the Principles of Political Economy* in 1819 where he developed the concept of comparative advantage which is the most significant concept of international trade that determines fundamental trade partners. Ricardo's contribution to international trade theory has been deemed so important, so that classical trade theory is also referred as Ricardian theory (Smith, 2006 (1776); Husted and Melvin, 2010).

The classical comparative advantage theory of free trade is a static model based on strictly on a one variable factor (labor cost), and complete specialization approach to creating the gains from trade. It is assumed that in the classical model, trade arises from fixed but different labor productivity for different goods in different countries. Compare to the classical model, the two Swedish economists, Eli Heckscher and Bertil Ohlin created the neoclassical Heckscher-Ohlin (HO) factor endowment model in the early twentieth century. The HO theory assumes to take into account differences in factor supplies (land, labor, capital) on international specialization. The basis for trade arises not because of inherent technological differences in labor productivity for different goods between different countries, but because countries are endowed with different factor supplies. For example, if a country owns rich land and labor resources, that country can produce wheat with lower cost and prices, then cheaper wheat can be exported to abroad; in return for imports of capital-intensive goods. The factor endowment theory implies that capital-abundant countries will tend to specialize such products as automobiles, aircraft, electronics, computers which use capital intensively. They export some of these capital-intensive products in exchange for the labor or land intensive products like food, raw materials, and minerals that can best be produced by countries that are relatively well endowed with labor or land (Todaro and Smith, 2015).

Since the Second World War many countries tried to adopt international trade policies in order to fasten their economic growth. As governments consider that foreign trade significantly affects their economic growth, then they tried to increase their export revenues or in some sense they tried to reduce their import bills. In the literature three approaches can be seen in order to regulate their international trade policies which are i) primary-export-led, ii) outward-looking, and iii) import substitution development policies. Primary-export-led development strategy involves government programs designed to exploit natural comparative advantage by increasing production of a few export goods most closely related to the country's resource base and exporting them in return for manufactured goods produced elsewhere. Examples of this strategy are coffee in Columbia, petroleum in Mexico and Nigeria, and rubber in Malesia. Secondly outward-looking development policies involve government support for manufacturing sectors in which a country has potential comparative advantage. Successful examples are Japan, Hong Kong, South Korea, Singapore, and Taiwan. Finally import substitution development policies tried to reduce import bills by encouraging domestic industrialization behind high barriers to foreign goods. It is argued that high production costs and inefficient government interventions created unsuccessful examples in the different parts of the world (Husted and Melvin, 2010).

The protectionist theories argued by Singer (1950) and Prebisch (1962) were advocated by many developing countries, especially Latin American countries, and applied as a foreign trade policy throughout the 1950s, 1960s, and 1970s. After the Second World War, as a result of the lacking growth performances of Latin American countries that implemented import substitution policies compared to East Asian countries, these countries started to adopt more outward-looking growth strategies. After 1980s, these countries began to reduce trade barriers and implement to market-based open economy policy¹ (Singer, 1950; Singer, 1975; Prebisch, 1962; Edwards, 1993). Second phase of literature review is related with growth theories itself. Since Second World War, it has been argued that rapid economic growth of national economies is highly depend on increases on physical capital investments. It means that if more physical capital investments are taking place, then the growth rates of national

¹ Aftermath the 24th of January 1980 declaration in Turkey, leaving import substitute policies and change to open growth strategy are important indicators of policy implementations in Turkey at global level.

economy would be higher. In this respect the models of Harrod-Domar and Solow draw particular attention. Lately Romer's new growth theory is also important with respect to productivity increases due to advances in education, research and technological level in the society.

Harrod – Domar's growth model suggests that investments that bring about an increment in existent capital stocks will achieve economic growth. Therefore, including domestic and foreign savings into the economy is necessary to realize growth. Solow added labour variable into the Harrod – Domar model which includes capital variable and commented technology as an exogenous factor that affects labour and capital together and determinative of long – term growth. The model, which is known as traditional neoclassical growth theory, explained growth as an improvement on at least one of labour quality, capital stock, and technological development components. Furthermore, Solow put labour productivity into his model and calculated the growth of labour productivity as 2 percent per year in developed countries (Harrod, 1939;1959; Domar,1946;1948; Solow, 1956; Sato, 1964; Asimakopulos:1986; Todaro and Smith, 2015; Krugman and Wells, 2013).

According to Romer and Lucas, the representatives of the new growth approach, productivity improvement is in the core of growth and emphasizes the technology factor which supports it. In this frame, international trade contributes to economic growth considerably through the spill-over of technology and externality. The technologically developed countries make underdeveloped countries learn these technologies gradually, contribute to information exchange owing to present extend market opportunities and improving competitiveness through international trade. According to Krugman who is accepted as representative of new trade theory, international trade contributes to economic growth by increasing the production capacity of the economy and providing effective resource distribution between the final goods producer sector and the knowledge producer sector (Romer, 1986; Lucas, 1988; Grossman and Helpmann, 1994; Chen, 2009).

2. Studies on the relationship of openness and growth

As a consequence of all these theories, evaluating the relationship between growth and trade openness has importance. Thus, foreign trade openness causes prosperity expansion through factor and production mobility besides market expansion brings by merchandise trade. Therefore, the relationship between international trade and growth has been theme of economic growth literature in all periods. Generally, the contribution of international trade to the economy, more specifically throughout spill over of technology and externalities, improves productivity through providing efficiency on resource distribution and acquiring raw materials (Klump et al., 2007; Chen, 2009; Weil, 2009). While foreign trade allows the importation of goods and services that are not owned due to lack of natural resources and factor accumulation, it increases competition by forcing companies operating in industry branches to compete through technology transfer. The size of foreign trade can be obtained by summing imports and exports in currency (Baldwin, 2004; Weil, 2009; Buchanan, 2014; Değirmen and Şengönül, 2014).

There are many studies conducted using different variables in the analysis of the relationship between trade openness and growth which are consistent with the findings of this study. Ben-David's study on openness and income convergence, Harrison's (1996) panel analysis on the relationship between trade and growth, Wacziarg's (1998) study in order to determine channels which effect of trade openness on economic growth in 57 countries, and the panel analysis study conducted by Riezman et al. (1995) covering 126 countries between 1950-1990 can be given as an example. Generally, the results of these studies show the existence of a significant relationship between openness and growth (Ben-David, 1993; Harrison 1996; Wacziarg, 1998; Riezman et al., 1995; Rodriguez and Rodrik, 2001).

The same results were found in the studies which have been carried out for Turkey. Ay and others (2004) indicated, in the analysis of 1980–2004 data, that there is a mutual relationship between international trade and economic growth. The study of Utkulu and Özdemir (2004), indicated this relationship as two-sided. Demirhan (2005) used quarterly data belong to the 1st quarter of 1987 – 3rd quarter of 2004 and demonstrated the existence of an effect directed from import to growth. Erdoğan (2006) reached a result that displays the existence of this relationship for long term such 1923 – 2004 years in his study. Korkmaz and Aydın (2015) found a bi-directional causality between import and economic growth, and one-way causality towards export for 1st quarter of 2002 and 2nd quarter 2014 import-led growth and growth-driven import hypotheses. Pata (2017) obtained that there is a positive one-way and statistically significant causality relationship from exports, imports and foreign trade to economic growth in the short run for 1971-2014 period. He also indicated that export-led growth and import-led growth hypotheses are valid for the Turkish economy. Şahin and Durmuş (2018) found a two-way causality relationship between imports and economic growth, and one-way causality towards export for 2002-01 and 2017-01.

Their findings support growth hypotheses (Ay et al., 2007; Utkulu and Özdemir 2004; Demirhan, 2005; Erdoğan, 2006; Koçak and Uçan, 2014; Korkmaz and Aydın, 2015; Pata, 2017; Şahin and Durmuş, 2018).

For instance, in some recent studies; for 1996-2006, Aktaş (2009) determined the existence of a two-sided relationship between export, import, and growth in the short-term; found the existence of one-sided relationship in the long-term. Korkmaz, Çevik, and Birkan (2010) found the result that the improvement of export impacts growth positively in their analysis for 1990 – 2008 years. Kıran and Güriş (2011) reached a mutual relationship between trade openness and growth in their study which had been carried out with data from 1992 – 2006 years; nevertheless, they found no meaningful correlation between financial openness and growth. Acaravcı and Akyol (2017) found the impact of foreign direct investments and imports on short-term growth in their study which was implemented for Turkey's international trade with the 1st quarter of 1998 and 1st quarter of 2015 data. They demonstrated that knowledge that spills-over by international trade, increases economic growth. Huchet et al. (2018) observed that trade openness may have a negative impact on the countries which have low-quality export goods portfolio based on 4 years of average data between 1988 and 2014 years for 169 countries. Uslu (2018) reached the evidence of trade openness decreases national income in the short-term but increases in the long-term using 1960 – 2017 yearly data as a consequence of multiple structural break analyses for Turkey. Short- and long-term correlation was determined among national income per capita and capital accumulation and labour force growth (Aktaş, 2009; Korkmaz et al., 2010; Kıran and Güriş, 2011; Acaravcı and Akyol, 2017; Huchet et al., 2018; Uslu, 2019).

The existence of a positive correlation between economic growth and trade openness can be claimed according to studies that are presented from the World and Turkey. In these studies, various variables were used to analyse the correlation between international trade and growth and carried out analysis through regression models that were created with them. While, in this study, model variables were determined as GDP per capita, trade openness, the share of fixed capital investments in GDP, and labour productivity.

3. Data and methodology

In empirical studies, the most accepted method to measure trade openness is the proportion of the international trade volume that is calculated as the sum of export and import to GDP. Besides this calculation, there are alternative methods in particular for countries such as average tariff proportion, protection of non-tariff barriers ratio, non-tariff limitations, average tariff proportions, black market premium, the existence of socialist regime for the economy and governmental monopolies. Here are some other indexes and calculations; Sachs-Warner openness index which was used by Edwards to describe the correlation among trade openness and growth, subjective classification of trade strategies of World Bank in 1987 World Development Report, openness index of Lerner, average black market premium, United Nations Conference on Trade and Development average import tariffs, average protections of non-tariff barriers, subjective distortion index of Heritage Foundation in international trade, the proportion of total revenues from trade taxes to total trade and regression-based index of import distortions of Wolf for 1985. Total factor productivity and the above-mentioned indexes included models indicate a significant and positive relationship between trade openness and economic growth (Robinson, 1945; Lewis, 1954; Laffer, 1968; World Bank, 1987; Lerner, 1988; Wolf, 1993; Johnson and Sheehy, 1996; 1998; Arıcanlı and Rodrik, 1990; Rodrik, 1991; Rodriguez and Rodrik, 2001; Sachs and Warner, 1995; Sachs et al., 1995).

$$GDPPC = \beta_0 + \beta_1 (X+M)/GDP + \beta_2 FCI + \beta_3 LP + \varepsilon$$

In our regression model, (X+M)/GDP calculated as the proportion of the sum of export and import to GDP, which represents trade openness. FCI independent variable is the share of fixed capital investments in GDP. LP as an independent variable represents labour productivity. Labour productivity indicates output per employee that is a proportion of GDP to total employment or GDP per employee in another meaning. The purpose of using fixed capital investments and labour productivity variables together with trade openness in our model is to separate total factor productivity and demonstrating the contribution to GDP growth more clearly. Thus, we purposed to make findings more interpretable in the frame of the assumptions of neoclassical and endogenous growth theories (Dornbusch et al., 2011; Todaro and Smith, 2015; Krugman and Wells, 2013).

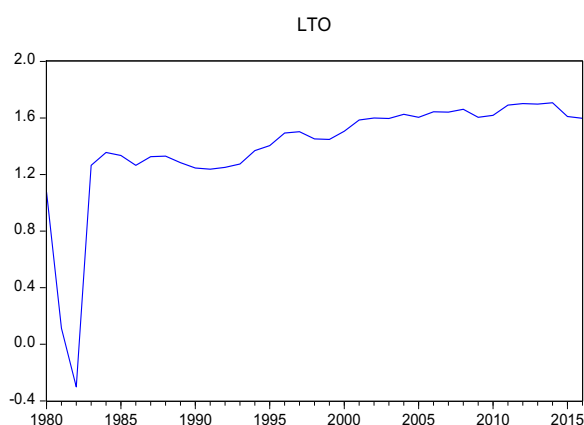
Based on this information, our H_0 hypothesis assumes that trade openness has no positive impact on economic growth while our H_1 hypothesis assumes that trade openness has a positive impact on economic growth. The positive externalities of trade openness penetrate economic growth via some channels such as the revenue accelerator impact of export and the boosting investment and technology transfer impacts of importing. We expect that fixed capital investment and labour productivity variables that we used together with trade openness demonstrate

the same impact on GDP per capita, too. On the other hand, in this time series model that we consider, we construct the first-order lag difference equation below.

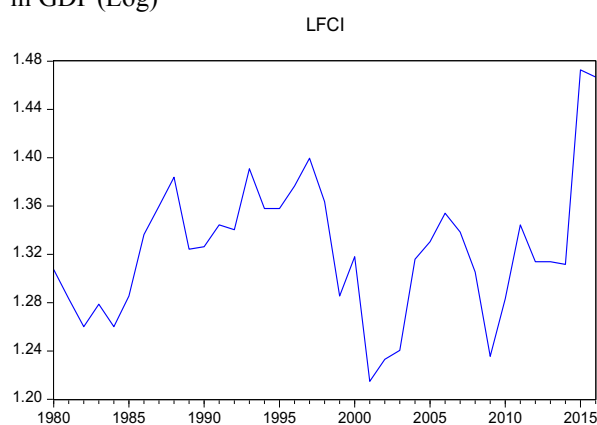
$$\Delta GDP_{PC} = \beta_0 + \beta_1 \Delta(X+M)/GDP + \beta_2 \Delta FCI + \beta_3 \Delta LP + \varepsilon$$

Variables were considered at the logarithmic level. Augmented Dickey-Fuller (ADF), Philips Perron, Kwiatkowski–Phillips–Schmidt–Shin (KPSS), and Breakpoint Unit Root test which was presented by EViews 9 were implemented to series to determine the level of cointegration. Furthermore, these tests provided an insight to decide the form and year of structural break such as innovative or adaptive-outlier (Yurdakul, 2000; Torun, 2015; Perron, 1989; Vogelsang and Perron, 1998; Zivot and Andrews, 1992; Banerjee et al., 1992).

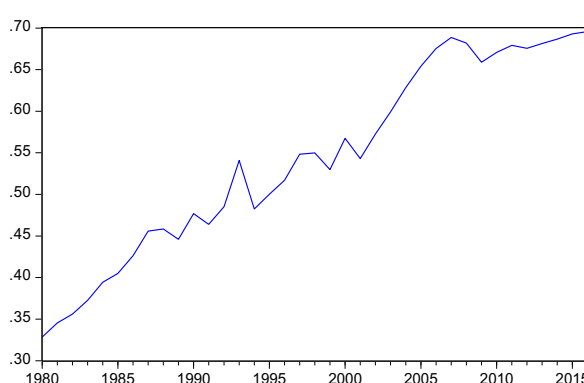
Graph 1. Trade Openness (Log)



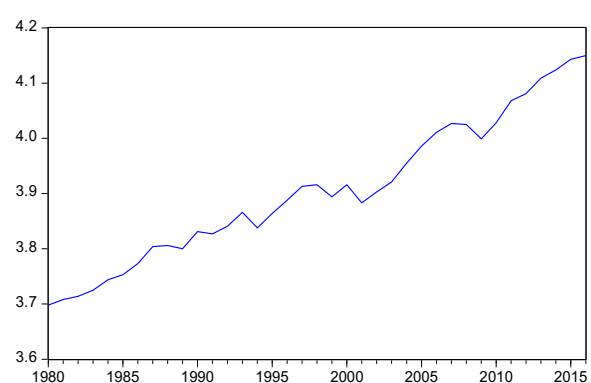
Graph 2. The Proportion of Fixed Capital Investments in GDP (Log)



Graph 3. Labour Productivity (Log)



Graph 4. GDP per Capita (Log)



The results of the unit root test which were estimated for labour productivity independent variable presented on table 7, 8, and 9. In ADF and Philips-Perron tests, stationarity was obtained at the first difference tests. Stationarity was observed at the level and the first difference in the KPSS test, but estimations of trend and average did not give stationary results.

ARDL bound test approach chose as an appropriate econometric method way to determine cointegration because of detecting stationarity at different levels. Breakpoint unit root test was implemented to trade openness variable. In order to eliminate autocorrelation between error terms, we determined for 12 lags. Considering the economic developments and unit root test results, 2008 was found suitable for the breaking year and dummy variable. In order to determine the breaking year at trend level, the years that up to breaking year valued as 0, breaking year and later years valued as 1.

If there is a correlation between error terms, it has to be eliminated for having efficient and biased parameters in the ARDL model. Therefore, among all lag combinations, according to Akaike Information Criteria “ARDL (3,1,3,0,3)” determined as the most appropriate model through utilized from “Q-Prob” value. These lags were assigned for variables GDP_{PC} (3), (X+M)/GDP (1), FCI (3), LP (0), and DUMMY (3), respectively.

Unit root test results are presented in Chart 1- 9.

Table 1. Augmented Dickey Fuller test results for trade openness variable

(Test for Unit Root In)	Include in Test Equation	t-%5	T-Stats	Prob
Level	Individual Intercept	-2,95	-2,57	0,1076
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-3,75	0,0309
Level	Null Hypothesis	-1,95	-0,40	0,5319
First Difference	Individual Intercept	-2,95	-6,95	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,56	-3,76	0,0325
First Difference	None	-1,95	-6,94	0

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Schwartz Info Creation proposed 12 lags.

Table 2. Philips-Perron Test Results for Trade Openness independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	PP-%5	PP-Stats	Prob
Level	Individual Intercept	-2,94	-2,61	0,18
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-3,20	0,03
Level	Null Hypothesis	-1,95	-0,01	0,67
First Difference	Individual Intercept	-2,94	-7,91	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,54	-9,54	0
First Difference	Null Hypothesis	-1,95	-7,45	0

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Bartlett Kernel criterion proposed 3 lags.

Table 3. KPSS unit test results for trade openness variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	LM- Stats	LM-%1	LM-%5
Level	Individual Intercept	0,66	0,73	0,46
Level	Trend and Individual Intercept	0,12	0,21	0,11
First Difference	Average	0,50	0,73	0,46
First Difference	Trend and Individual Intercept	0,48	0,21	0,14

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Bartlett Kernel criterion proposed 3 lags.

ADF, Philips-Perron, and KPSS test results are presented on table 1, 2, and 3. First difference level of trade openness serial became stationary.

Table 4. Augmented Dickey Fuller unit root test results for Fixed Capital Investments variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	t-%5	t-Stats	Prob
Level	Individual Intercept	-2,94	-2,05	0,26
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-2,13	0,51
Level	Null Hypothesis	-1,95	0,48	0,81
First Difference	Individual Intercept	-2,94	-6,25	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,54	-6,23	0,0001
First Difference	Null Hypothesis	-1,95	-6,26	0

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Schwartz Info Creation proposed 12 lags.

Table 5. Philips-Perron unit root test results for Fixed Capital Investments independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	PP-%5	PP-Stats	Prob
Level	Individual Intercept	-2,94	-2,14	0,23
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-2,31	0,41
Level	Null Hypothesis	-1,95	0,76	0,87
First Difference	Individual Intercept	-2,94	-6,54	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,54	-6,49	0
First Difference	Null Hypothesis	-1,95	-6,45	0

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Bartlett Kernel criterion proposed 3 lags.

Table 6. KPSS unit root test results for Fixed Capital Investments independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	LM- Stats	LM-%1	LM-%5
Level	Individual Intercept	0,12	0,73	0,46
Level	Trend and Individual Intercept	0,10	0,21	0,14
First Difference	Individual Intercept	0,22	0,73	0,46
First Difference	Trend and Individual Intercept	0,13	0,21	0,14

Note: For the purpose of avoiding autocorrelation, Bartlett Kernel criterion proposed 3 lags.

ADF, Philips-Perron, and KPSS test results are presented on table 4, 5, and 6. First difference level of trade openness serial became stationary.

Table 7. Augmented Dickey Fuller unit root test for Labour Productivity independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	t-%5	t-Stats	Prob
Level	Individual Intercept	-2,94	-1,40	0,56
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-2,81	0,20
Level	Null Hypothesis	-1,95	2,47	0,99
First Difference	Individual Intercept	-2,94	-7,69	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,54	-7,80	0
First Difference	Null Hypothesis	-1,95	-6,12	0

Note: For the purpose of blocking autocorrelation 12 lags were implemented and utilized from Schwartz Info Creation to

Table 8. Philips-Perron unit root test results for Labour Productivity independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	PP-%5	PP-Stats	Prob
Level	Average	-2,94	-1,40	0,56
Level	Trend and Individual Intercept	-3,54	-2,80	0,20
Level	Null Hypothesis	-1,95	3,07	0,99
First Difference	Individual Intercept	-2,94	-7,69	0
First Difference	Trend and Individual Intercept	-3,54	-8,03	0
First Difference	Null Hypothesis	-1,95	-6,16	0

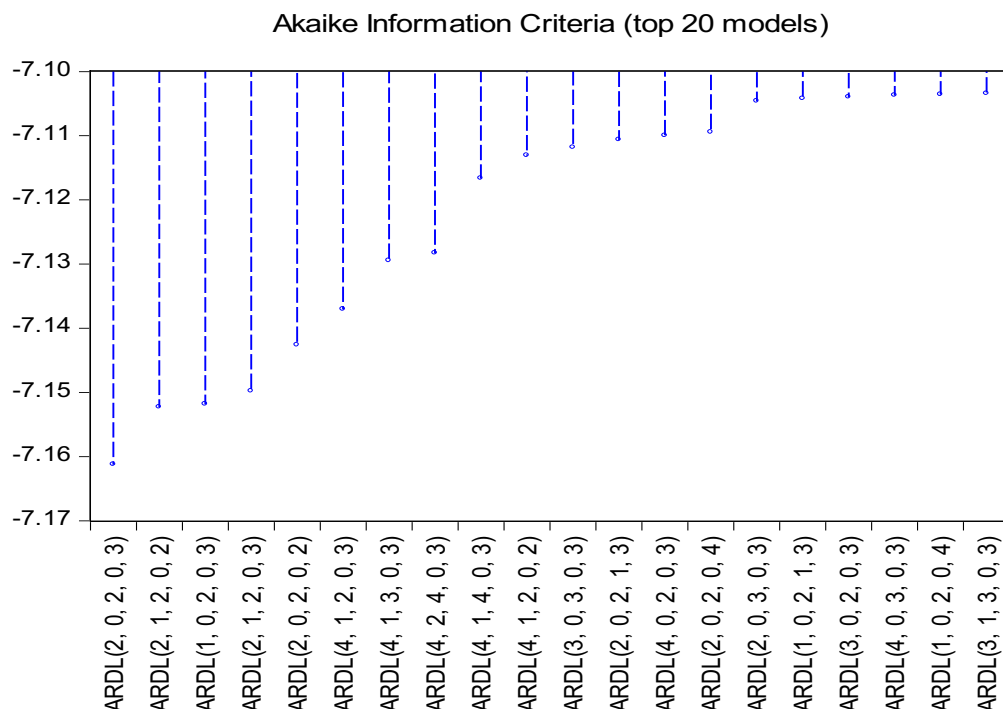
Note: For the purpose of blocking autocorrelation 3 lags implemented and utilized from Bartlett Kernel criteria to deter-

Table 9. KPSS unit root test results for Labour Productivity independent variable

Test for Unit Root In	Include in Test Equation	LM- Stats	LM-%1	LM-%5
Level	Individual Intercept	0,71	0,73	0,46
Level	Trend and Individual Intercept	0,09	0,21	0,14
First Difference	Individual Intercept	0,14	0,73	0,46
First Difference	Trend and Individual Intercept	0,04	0,21	0,14

Note: For the purpose of blocking autocorrelation utilized from Bartlett Kernel criteria to determine lag length.

Graph 5. ARDL bound test lag length



Note: According to Akaike information criterion, the model which has the highest value was chose.

Aftermath the determination of lag length, we can test through the hypothesis below:

H_0 : No correlation between error terms.

H_1 : Correlation between error terms.

Table 10. Breusch-Godfrey serial correlation LM test

F-Stats	Observed R ²	Prob- F (2, 20)	Prob-Chi Square (2)
0.666105	2.123320	0.5247	0.3459

Note: According to the results of Breusch-Godfrey Serial Correlation LM Test correlation between error terms were removed at 2 lags.

At this stage, the results of the F-test are presented to determine the accuracy of applying the ARDL limit test according to the boundary test approach that takes into account the existing delays.

Table 11. ARDL bound test critical values and estimated value

Test Stats	Value	k	Lower Bound	Upper Bound
F-Stats	3,535818	4	2,45	3,52

Before the recent literature on unit root and cointegration, empirical analysis of level relationships had a complementary status to time series econometrics. However, in the first studies in the literature, it developed on the calculation of the level relationship rather than testing their existence. In our study, since the calculated F statistic is significantly higher than the critical table values, it is possible to talk about the existence of cointegration between our variables of openness, GDP, labour productivity, and investments in the long run (Pesaran et al., 2001).

Table 12. ARDL cointegrated form and long-term parameters

Variable	Parameter	t-Stats	Prob
D (L-GDPPC REAL (-1))	0,1758	1,2609	0,2205
D (L-FCI)	0,1032	3,6568	0,0014
D (L-LP)	0,6065	10,2005	0,0000
D (L-LP (-1))	-0,2490	-2,2080	0,0380
D (L-TO)	0,0382	1,9554	0,0633
D (DUMMY2008)	-0,0009	-0,1440	0,8868
D (DUMMY2008	-0,0255	-2,9211	0,0079
D (DUMMY2008 (-2))	-0,0123	-1,3467	0,1918
CointEq (-1)	-0,3826	-5,6147	0,0000

According to the ARDL bound test which considers the result of regression test between long-term parameters and error term intended to test of whether there is the existence of cointegration error term parameter was found between 0 and -1. Hence, we testified a long-term cointegration among the variables in our model.

Table 13. Long-term parameters

Variables	Parameters	t-Stats	Prob
Trade Openness	0,0998	1,8669	0,0753
Fixed Capital Investments	0,2699	0,0705	0,0009
Labour Productivity	0,8114	9,5013	0,0000
Dummy Variable (2008)	0,0832	7,0194	0,0000
C	2,9590	24,3079	0,0000

Long-term, experienced a 1percent increase in the openness variable in Turkey, it is observed that GDP per capita increased by 0.0998 percent. This shows that the openness factor contributes positively to economic growth, as in the theories we explained in previous chapters. While 1 percent increment at fixed capital investments causes a 0.2699 percent increments at GDP per capita; 1 percent increment at labour productivity causes 0.8114 percent increments in GDP per capita. Using dummy variables increased the meaning level of other variables in terms of theoretical and statistical ways, made parameters compatible with the theory and reality of Turkey's economy. Table 12, 13, 14, 15 present the findings regarding the cointegration relations of the variables with each other.

While a significant relationship is observed between the GDP per capita and the share of fixed capital investments in GDP per capita and openness, no causality relationship has been found with labour productivity.

Table 14. Causality results (dependent variable is labour productivity)

Excluded	Chi-Square	Prob
GDP per Capita	3,8397	0,1466
Fixed Capital Investments	9,2772	0,0097
Trade Openness	0,3342	0,8461
Dummy Variable (2008)	6,8012	0,0334
All	14,3387	0,0734

Note: Degrees of freedom is 2 for all variables.

Table 15 presents data of results for causality between trade openness and other variables. According to data there are meaningful correlations between trade openness and other variables.

Table 15. Causality results (dependent variable is trade openness)

Excluded	Ki-Square	Prob
GDP per Capita	0,0820	0,9598
Fixed Capital Investments	0,1718	0,9177
Labour Productivity	1,1682	0,5576
Dummy Variable (2008)	0,7615	0,6833
All	9,4872	0,3029

Note: Degree of freedom is 2 for all variables.

All these results indicate that the increase in foreign trade openness leads to an increase in GDP per capita and that the increase in trade openness also increases the share of fixed capital investments in GDP and labour productivity. An increment in the share of fixed capital investments in GDP affects the increment of GDP per capita, labour productivity, and trade openness positively. This case demonstrates the consequence of a two-sided correlation between fixed capital investments and trade openness.

While the increase in labour productivity positively affects the increase in GDP per capita, it is possible to talk about a one-way correlation since labour productivity is not affected by this variable. Moreover, it has been observed that the increase in labour productivity does not have an effect on the share of fixed capital investment in GDP, so there is no cointegration from labour productivity to the share of fixed capital investment in GDP. However, there is a two-way relationship between trade openness and increases in labour productivity.

As a result of tests H_0 : There is not a correlation between the error terms hypothesis is rejected. We found that trade openness affects economic growth positively. In this frame, it can be said that the increment impact of trade openness on economic growth occurs in several ways (Koçak ve Uçan, 2014; Korkmaz ve Aydın, 2015; Pata, 2017; Şahin ve Durmuş, 2018). The contribution of labour productivity increment which is supported by technology spill-over through international trade to economic growth explains the growth process of Turkey between 1980 and 2016 as a claim of new growth theory. The positive impact of trade openness on the share of fixed capital investments in GDP and labour productivity proves this consequence. Besides, explaining of increment in labour productivity and fixed capital investments in the growth process in Turkey between 1980 and 2016, supports the assumptions of Solow on growth. On the other hand, due to the lack of explanatory power of our variables Krugman's theory, it is not possible to make an inference for the contribution of foreign trade to economic growth. In his theory, he indicated an increase in the production scale of the economy through market expansion and the requirements of efficient resource distribution between finished goods and information producing sectors.

As a result, an increase in import and export share in GDP causes an increase in the speed of economic growth in Turkey. It is reached the evidence on the increment of these two factors jointly also contribute to fixed capital investments and labour productivity and finally increment of fixed capital investments and labour productivity jointly contribute to economic growth.

4. Conclusion

In Turkey, since the 1920s, economic policies implemented have been shaped under the influence of many external and internal factors. Again, under the influence of the same factors, the policy choices that continue today have been shaped more under the influence of human resources and capital accumulation when considered in terms of internal factors. Therefore, human resources and capital accumulation have been taken as independent variables in our econometric calculations explained in the previous section.

In the light of the data obtained in Turkey's human resources has been demonstrated that increased productivity for the years 1980-2016. These results show that the increase in productivity in human resources has a positive effect on economic growth within the framework of a balanced and sustainable growth path in line with growth theories. Increasing productivity in human resources depends primarily on the developments in education, knowledge, and skills. However, knowledge and skill development alone will not be enough. In order to use the human resources, which will be developed, efficiently and in correct areas, there are some other factors which should be taken into consideration such as improving working conditions and establishing and operating effective management and organizational structures.

The findings of the study to reach Turkey's long-term policy objectives of economic growth depends on the adequate and stable inflow of external resources with the continuous development of human resources. Here, the foreign sources should be evaluated as technology and capital goods that enter to the country through imports together with foreign direct investments. The priority issue that will contribute to the inflow of foreign funds will be increasing the foreign direct capital inflows. It is important to encourage foreign direct investments and, in this sense, to benefit from the positive externalities of the product market such as technological diffusion. Incentives provide some kind of cost-cutting opportunities for foreign capital and increase the attractiveness of the country. However, the incentives applied must be supported by complementary elements such as minimizing infrastructure problems, creating an active and smoothly functioning domestic market, and easy access to foreign markets. The development of new business models for establishing partnerships between domestic and foreign capital will also support these studies. Another issue that is required to achieve the desired results in foreign resource entry is the necessity of using different tools in terms of money, fiscal, and income policies.

The aim here will be to raise average saving rates in order to use domestic savings in funding capital accumulation. It is argued that one of the major causes of current account deficit in Turkey is the open economy regime of the country. This situation leads to an increase in exchange rates and similarly to an increase in interest rates in financial markets with the increase in external fund demand. Increasing borrowing demand causes an increase in borrowing costs and difficulties in borrowing opportunities in the long term. This is a particularly leftward shift of the supply curve with the increase of production costs in countries such as Turkey, which is the energy dependence, leads to a fall and subsequently negatively affected by the growth of employment demand.

In addition to the measures for closing the current account deficit in the balance of payments table; in terms of ensuring foreign trade surplus, it is important to create a wide export network with a wide range of products and destinations with high added value and a high growth model with high consumption and import tendency, where domestic demand is predominant. In this way, partial foreign exchange savings will be achieved by reducing imports relatively, and improvements in interest rates will be seen. In addition, while the share of consumption goods in imports decreases, the weight of investment goods will increase and it may reflect as a net export increase to GDP in the long-run.

4.1. Policy implication

The results support the idea that Turkey initially should keep increasing foreign trade volume with the rest of the world in terms of international trade for sustainable economic growth. In addition, Turkey should be striving to diversify the export and import destinations, in order to reduce dependence indices and reduce counterparty risk in international trade. The second issue is that Turkey should obtain a positive net international trade balance in intra-industry trade to build a vigorous balance of payments in the monopolistic competition structure. In this context, the existing international trade incentives should be rearranged to support export-oriented, and high value-added industries. However, these types of implementations should not restrict imports or disrupt the perfect competition structure in the domestic market. As a matter of fact, imports have a significant contribution to economic growth in Turkey. Future studies, beyond magnitude of trade openness, will be able to address the issues, such as the decomposition of international trade's contribution to growth in terms of the component of exports and imports, as well as their destination and origin.

Author contribution statements

It should be noted that theoretical studies are the works of Kerem Özbey and Dr. İbrahim Boz, and the empirical studies are carried out by Dr. Ömür Saltık. All remaining works are the done by Kerem Özbey.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Ethics committee approval

All responsibility belongs to the researchers. All parties were involved in the research of their own free will.

References

- Acaravcı, A., and Akyol, M. (2017). Türkiye’de doğrudan yabancı yatırımlar, dış ticaret ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 3(1), 17-33.
- Arıcanlı, T. and Rodrik, D. (1990). An Overview of Turkey’s Experience with Economic Liberalization and Structural Adjustment. *World Development*, 18, 1343-1350.
- Asimakopulos, A. (1986). Harrod and Domar on dynamic economics. *PSL Quarterly Review*, 39(158).
- Ay, A. (Editör). (2007). *Tarihsel Süreç İçerisinde Türkiye’de Büyüme*. Konya: Çizgi Kitapevi, 3-53.
- Aktaş, C. (2009). Türkiye'nin İhracat İthalat ve Ekonomik Büyüme Arasındaki Nedensellik Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 35-47.
- Baldwin, R. E. (2004). Openness and Growth: What is the Empirical Relationship. *Challenges to Globalization: Analyzing the Economies*, 499-525. Web: <http://www.nber.org/chapters/c9548> adresinden 17 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Banerjee, A., Lumsdaine, R. L., & Stock, J. H. (1992). Recursive and sequential tests of the unit-root and trend-break hypotheses: theory and international evidence. *Journal of Business & Economic Statistics*, 10(3), 271-287.
- Ben-David, D. (1993). Equalizing exchange: Trade liberalization and income convergence. *The Quarterly Journal of Economics*, 108(3), 653-679
- Boratav, K. (2017). *Türkiye İktisat Tarihi 1908-2015*. İstanbul: Imge Kitabevi Yayınları.
- Buchanan, J. M. (2014). *Fiscal theory and political economy: Selected essays*. UNC Press Books.
- Chen, H. (2009). A Literature Review on the Relationship Between Foreign Trade and Economic Growth. *International Journal of Economics and Finance*, 1 (1), 127-130. <https://pdfs.semanticscholar.org/7a2c/54a522e9728c5ea98bd25093e9b226975beb.pdf> adresinden 17 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Değirmen, S. & Şengönül, A. (2012). Türkiye’de Net Özel Tasarruf-Yatırım Açığının Belirleyicileri. *Turkish Economic Association Discussion Paper*.
- Demirhan, E. (2005). Büyüme Ve İhracat Arasındaki Nedensellik İlişkisi: Türkiye Örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(4), 75-88.
- Domar, E. D. (1946). Capital expansion, rate of growth, and employment. *Econometrica, Journal of the Econometric Society*, 137-147.
- Domar, E. D. (1948). The problem of capital accumulation. *The American Economic Review*, 38(5), 777-794.
- Dornbusch, R., Fisher, S. and Startz, R. (2011). *Macroeconomics*. (11th Edition). Mc Graw-Hill Irwin.
- Edwards, S. (1993). Openness, trade liberalization, and growth in developing countries. *Journal of Economic Literature*, 31(3), 1358-1393.
- Erdoğan, S. (2006). Türkiye'nin İhracat Yapısındaki Değişme Ve Büyüme İlişkisi: Koentegrasyon Ve Nedensellik Testi Uygulaması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2006(1), 30-39.
- Grossman, G. M., & Helpman, E. (1994). Endogenous innovation in the theory of growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8(1), 23-44.
- Harrod, R. F. (1939). An essay in dynamic theory. *The economic journal*, 49(193), 14-33.
- Harrod, R. F. (1959). Domar and dynamic economics. *The economic journal*, 69 (275), 451-464.
- Harrison, A. (1996). Openness and growth: A time-series, cross-country analysis for developing countries. *Journal of Development Economics*, 48(2), 419-447.
- Huchet, M., Mouel, C., Vijil, M.. (2018). The relationship between trade openness and economic growth: Some new insights on the openness measurement issue. *The World Economy*, Wiley, 41 (1), pp.59-76. ff10.1111/twec.12586ff. fhal-01987393f.
- Husted, S.&Melvin M. (2010), *International Economics*. 8. Edition, Pearson, Newyork
- Johnson, B. T., and Sheehy, T. P. (1998). 18. Economic Development and Economic Freedom. *The Revolution in Development Economics*, 289.
- Johnson, B. T., and Sheehy, T. P. (1996). 1996 Index of Economic Freedom. Washington: The Heritage Foundation.
- Kazgan, G. (2002). *Tanzimat'tan XXI. yüzyıla Türkiye ekonomisi: birinci küreselleşmeden, ikinci küreselleşmeye*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2002.
- Kazgan, G. (2012). Türkiye Ekonomisinde Krizler (1929-2009). *Ekonomi Politik” Açısından Bir İrdeleme”*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Kepek, Y. & Yentürk, N. (1994). *Türkiye ekonomisi (Vol. 99)*. Remzi Kitabevi.
- KIRAN, B., & Güriş, B. (2011). Türkiye’de ticari ve finansal dışa açıklığın büyümeye etkisi: 1992-2006 dönemi üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 69-80.
- Klump, R., McAdam, P., & Willman, A. (2007). The long-term succes of the neoclassical growth model. *Oxford Review of Economic Policy*, 23(1), 94-114.

- Koçak, E. & Uçan, O. (2014). Türkiye’de Dış Ticaret ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki. Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 7 (2), 51-60. Web: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185118> adresinden 18 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, S., & Aydın, A. (2015). Türkiye’de dış ticaret-ekonomik büyüme ilişkisi: Nedensellik analizi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 10(3), 47- 76.
- Korkmaz, T., Çevik, Emrah İ. & Birkan, E. (2010), “Finansal Dışa Açıklığın Ekonomik Büyüme ve Finansal Krizler Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği” Journal of Yasar University, 17 (5); 2821-2831.
- Krugman, P. & Wells, R. (2013). Makro İktisat. (Çev. F. OĞUZ, M.M. ARSLAN, K.A. AKKEMİK, K. GÖKSAL). Palme Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009’da yayımlandı).
- Kurz, H. D. and Salvadori, N. (2003). Theories of Economic Growth: Old and New. Web: <https://www.researchgate.net/publication/252313772> Erişim: 16 Şubat 2018. Alınmıştır.
- Laffer A. (1968). The Economics of Cycles and Growth,” written by Stanley Bober, reviewed by, The American Economic Review 58 (4), pp. 1006–1007.
- Lerner, E. E. (1988). Measures of openness. In Trade policy issues and empirical analysis (pp. 145-204). University of Chicago Press.
- Lewis, W. Arthur. (1954) Economic Development with Unlimited Supplies of Labour, Manchester School of Economic and Social Studies, C.22.
- Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. Journal of monetary economics, 22(1), 3-42.
- O’Sullivan, A., Sheffrin, S. and Perez, S. (2011). Economics: Principles, Applications and Tools. (7th Edition). International Edition: Pearson.
- Pamuk, Ş. (2012). Türkiye’nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Paseran, M. H., Shin, Y. & Smith, R. J. (2001). Bounds Testing Approaches to the Analysis of Level Relationships. Journal of Applied Econometrics, 289-326. Web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jae.616> adresinden 22 Mart 2016 tarihinde alınmıştır.
- Pata, U. K. (2017). Türkiye’de dış ticaret ve ekonomik büyüme ilişkileri: Toda-Yamamoto nedensellik analizi (1971-2014). Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 31(1).
- Perron, P. (1989). The great crash, the oil price shock, and the unit root hypothesis. Econometrica: journal of the Econometric Society, 1361-1401.
- Prebisch, R. (1962). The economic development of Latin America and its principal problems. Economic Bulletin for Latin America.
- Riezman, R. G., Summers, P. M., & Whiteman, C. H. (1995). The Engine of Growth or its Handmaiden?. A Time-Series Assessment of Export-led Growth. University of Iowa Department of Economics Working Paper Series, 95-16.
- Robinson, J. (1945). The Economics of Full Employment. The Economic Journal Vol. 55, No. 217 (Apr., 1945), pp. 77-82.
- Rodrigues, F. and Rodrik, D. (2001). Trade Policy and Economic Growth: A Skeptic's Guide to the Cross National Evidence. NBER Macroeconomics Annual 2000, 15, 261-338. Web: <http://www.nber.org/chapters/c11058.pdf> adresinden 17 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Rodrik, D. (1991). Premature Liberalization, Incomplete Stabilization: the Özal Decade in Turkey. In M. Bruno et al., ed., Lessons of Economic Stabilization and Its Aftermath, MIT Press.
- Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. Journal of political economy, 94(5), 1002-1037.
- Sachs, J. D., & Warner, A. M. (1995). Economic convergence and economic policies (No. w5039). National Bureau of Economic Research.
- Sachs, J. D., Warner, A., Åslund, A., & Fischer, S. (1995). Economic reform and the process of global integration. Brookings papers on economic activity, 1995(1), 1-118.
- Sato, R. (1964). The Harrod-Domar model vs the Neo-Classical growth model. The Economic Journal, 74(294), 380-387.
- Singer, H. W. (1950), “U.S. Foreign Investment in Underdeveloped Areas: The Distribution of Gains Between Investing and Borrowing Countries,” American Economic Review, Papers and Proceedings, 40, 473-485.
- Singer, H. W. (1975). The distribution of gains between investing and borrowing countries. In The strategy of international development (pp. 43-57). Palgrave Macmillan, London.
- Smith, A (2006). Ulusların Zenginliği. (Çev.H. Derin). Palme Yayıncılık. (Eserin orijinali 1776’da yayımlandı).
- Smith, S. C. and Todaro, M. P. (2009). Economic Development. (10th Edition). Pearson Education Limited.
- Solow, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. The quarterly journal of economics, 70(1), 65-94.
- Şahin, D. & Durmuş, S. (2018). Türkiye’de Dış Ticaret Ve Ekonomik Büyüme İlişkisinin Analizi. Journal of International Social Research, 11(60).
- Todaro, M. P., Smith, C. S., (2015), Economic Development, 12. Edition, Pearson.
- Torun, N. (2015). Birim Kök Testlerinin Performanslarının Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, H. (2019). Ticari dışa açıklık ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye için çoklu yapısal kırılmalı bir analiz. Anadolu İktisat ve İşletme Dergisi, 3(1), 39-64.

- Utkulu, U., & Özdemir, D. (2004). Does trade liberalization cause a long run economic growth in Turkey. *Economics of Planning*, 37(3), 245-266.
- Vogelsang, T. J., and Perron, P. (1998). Additional tests for a unit root allowing for a break in the trend function at an unknown time. *International Economic Review*, 1073-1100.
- Wacziarg, R. (1998). Measuring the dynamic gains from trade. World Bank Working Paper 2001.
- Weil, D. N. (2009). *Economic Growth*. (2nd Edition). International Edition: Pearson.
- Wolf, H. (1993). Trade orientation measurement and consequences. *Estudios de economia*, 20(3), 49-86.
- World Bank. (1987). World development report.
- Yalman, G. L. (2009). Transition to Neoliberalizm, the Case in Turkey in the 1980s, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yeldan, E. (2006, 29 Mart). İşgücü Piyasalarında Yapısal Dönüşüm. *Cumhuriyet*.
- Yeldan, E. (2013). Küreselleşme Sürecinde Türkiye Ekonomisi: Bölüşüm, Birikim ve Büyüme. (17. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2001). On Dokuzuncu Yüzyıl Osmanlı Ekonomisi Üzerine Bir Değerlendirme (1838-1918). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 313-326. Web: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt11/sayi2/313-326.pdf> adresinden 14 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Yurdakul, F. (2000). Yapısal Kırımların Varlığı Durumunda Birim Kök Testleri. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2 (2), 21-33. Web: <http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/463> adresinden 5 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Zivot, E., and Andrews, D. W. K. (2002). Further evidence on the great crash, the oil-price shock, and the unit-root hypothesis. *Journal of business & economic statistics*, 20(1), 25-44.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Research article

Karnavala katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajı algılarının karşılaştırması

Sevda SAHİLLİ BİRDİR, Kemal BİRDİR

Karnavala katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajı algılarının karşılaştırması

Comparison of perceptions of destination image before and after participation in carnival

Sevda Sahilli Birdir¹ ve Kemal Birdir²

¹ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Mersin / Türkiye, birdirss@mersin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-5837>

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Mersin / Türkiye, kemalbirdir@mersin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1353-3618>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 3 Şubat 2021 Düzeltilme: 17 Haziran 2021 Kabul: 22 Haziran 2021 Anahtar kelimeler: Katılım öncesi, Katılım sonrası, Destinasyon imajı, Portakal Çiçeği Karnavalı, Adana	<i>Bu çalışmanın amacı, Adana Portakal Çiçeği Karnavalına katılan yerli turistlerin, karnavala katılım öncesi ve sonrası, Adana destinasyon imajına yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini Adana'da Portakal Çiçeği Karnavalına katılan yerli turistler oluşturmaktadır. Anket aracılığıyla veriler, kolayda örnekleme yöntemi ile 07-08 Nisan 2018 tarihlerinde yüz yüze toplanmıştır. Toplam 305 anket analize tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda, dört faktör elde edilmiş ve faktörlere "Doğal Çevre ve Gece Hayatı", "Tarihi ve Kültürel Çekicilikler", "Ulaşım ve Konukseverlik" ve "Alt ve Üst Yapı Olanakları" adları verilmiştir. Yapılan eşleştirilmiş örneklem t testine göre, yerli turistlerin karnavala katılmadan önce zihinlerindeki Adana destinasyon imajı ile karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkta katılım sonrası algıların "Doğal Çevre ve Gece Hayatı", "Tarihi ve Kültürel Çekicilikler" ve "Alt ve Üst Yapı Olanakları" boyutlarında olumlu, "Ulaşım ve Konukseverlik" boyutunda ise, daha düşük bir algı olarak belirlenmiştir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 3 February 2021 Revised: 17 June 2021 Accepted: 22 July 2021 Keywords: Pre-participation, Post-participation, Destination image, Orange Blossom Carnival, Adana	<i>The aim of this study is to determine the perceptions of local tourists attending Adana Orange Blossom Carnival towards Adana destination image before and after participating in the carnival. The universe of the research consists of local tourists participating in the Orange Blossom Carnival in Adana. Data were collected face-to-face through the survey on 07-08 April 2018 using the convenience sampling method. A total of 305 questionnaires were analyzed. As a result of the factor analysis, four factors were obtained and the factors were named as "Natural Environment and Nightlife", "Historical and Cultural Attractions", "Transportation and Hospitality" and "Infrastructure and Superstructure Facilities". According to the paired sample t test, it was determined that there is a statistically significant difference between the Adana destination image in the minds of local tourists before and after joining the carnival it was determined that the post-participation perceptions were positive in the dimensions; "Natural Environment and Nightlife", "Historical and Cultural Attractions" and "Infrastructure and Superstructure Facilities", and a lower perception in the "Transportation and Hospitality" dimension.</i>

1. Giriş

Destinasyon algısı, bir bireyin ilgi duyduğu bir yerin zihinsel temsilini veya izlenimini ifade eder (San Martin & Del Bosque, 2008). Destinasyon algısı, destinasyon seçimine etki etmekte ve destinasyon seçimi, turistlerin ihtiyaç ve zevklerine göre belirlenen seyahat isteklerinden ve bu ihtiyaç ve arzuların karşılanması için mevcut destinasyonların sunduğu ürünlerle belirlenmektedir. Destinasyon imajı, bir turist destinasyonunun farklı yönlerinin olumlu ve olumsuz algılarının bir karışımı olarak ortaya çıkar (Wang & Davidson, 2010:113). Bu olumlu veya olumsuz algılar, destinasyon seçim sürecindeki önemli unsurlardan bazılarıdır (Um & Crompton, 1990: 433). Öte yandan, dünyanın birçok yerinde düzenlenen karnavallar, yapıldığı destinasyonun tanınırlılığını artırarak, destinasyonun imajına olumlu etkide bulunmakta ve destinasyona ekonomik, sosyal ve kültürel katkı sağlamaktadır

* Bu çalışmanın verileri 7-8 Nisan 2018'de toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynak göster: Sahilli Birdir, S. & Birdir, K. (2021). Karnavala katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajı algılarının karşılaştırması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 274-284. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.890296>

(Rivera vd., 2008:128 ; Kim vd., 2010:297; Axelsen & Swan, 2010; Gül vd., 2013; Bekar, Kocatürk & Sürücü, 2017:29-32). Böylece, karnavallar, turizm sezonun farklı dönemlerinde gerçekleştirilerek sezon dışında turistlerin destinasyonu ziyaret etmelerine olanak sağlamakta ve bu durum turizm sezonunun uzamasına olanak sağlamaktadır (Arcodia & Dickson, 2013: 148).

Öte yandan, Adana'nın turizm imajı ile ilgili birçok çalışma (Saçlı & Ersöz, 2019; Dinler, 2019; Ballı, 2016; Çeviker, 2019; Sahilli Birdir & Toksöz, 2017) yapılmıştır. Dolayısıyla, gezilecek yerle ilgili ziyaret öncesi ve sonrası imaj ölçümüne odaklı farklılıkları belirleyen çok az araştırma yapılmıştır. Bu boşluğu gidermek için, bu çalışma, Adana'nın Portakal Çiçeği Karnavalı'na katılan turistlerin Adana'yı bir turist destinasyonu olarak algılamasını ele almıştır. Çalışmada, katılımcıların karnaval katılımı öncesi ve sonrası algıları karşılaştırılarak elde edilen bulgulara dayalı olarak turizm işletmeleri ve destinasyon pazarlamacıları, bu pazarı daha etkili bir şekilde yönetmek ve iletişim kurmak için kullanabilirler.

2. Alanyazın

Karnavallar / festivaller özel, yöreye özgü, eğlenceli bir şekilde kutlanan etkinliklerdir. Karnavallar / festivaller bazen gösteri, bazen de eğlence ve tanıtım amaçlı yapılmakta ve insanları biraraya getirmektedir. İnsanlar, farklı amaçlarla festivallere katılmaktadırlar (Gibson, Conell, Waitt & Walmsley, 2011:3). Penpece'ye (2014:194) göre festivaller, gerçekleştiği dönem ve katılımcıların sayısı ve niteliğine bağlı olarak değişiklik gösteren, sanat, kültür ve bilim gibi konularla gerçekleşen özel gösterilerdir. Karnavallar / festivaller, düzenledikleri destinasyona birçok katkı sağlarlar. Bu katkılardan bazıları, karnavalın düzenlendiği destinasyonun tanınırlılığına yardımcı olması (Saçlı, Ersöz & Kahraman, 2019:180), destinasyondaki turizm sezonunun uzatılması ve turizmin çeşitlendirilmesidir (Karagöz, 2006: 1).

Destinasyonlara yönelik yapılan festivaller hem bölge halkının kalkınmasına hem de bölgenin tanıtımı açısından önemli bir yere sahiptir. Festivallerin yeterli tanıtımı yapılması halinde, bölgeye gelen turist sayısı artmakta ve gelen turistlerin bölgedeki işletmelerden satın alma gerçekleştirmesi ile bölgedeki işletmelerin gelir kaynağı artmakta ve bu durum tüm bölgenin ekonomisine katkı sağlamaktadır (Tümbek Tekeoğlu & Gökseven, 2019: 353).

Destinasyon imajına yönelik yapılan ilk çalışma Hunt (1975) tarafından yapılmış ve imajın turizmin gelişmesindeki rolüne odaklanmıştır. O günden bu yana destinasyon imajı halen tercih edilen bir çalışma alanıdır (Yılmaz, Yılmaz, İçgen, Ekin & Utku, 2009). Echtner & Ritchie'ye (1991) göre, destinasyon imajı, bir yere yönelik izlenimler veya gezilecek yerin oluşturduğu bütünsel bir algı olduğuna vurgu yapmışlardır. Crompton'a (1979) göre, bu algı, "bir yerle ilgili inanç, fikir ve izlenimlerin toplamıdır". Baloğlu & McCleary (1999) destinasyon imajının turistlerin bir destinasyonla ilgili sahip oldukları izlenimler, bilgiler ve hisler'den oluştuğunu belirtmektedirler. Başka bir tanımda ise; insanlarda bir destinasyona yönelik zamanla oluşan duygular, hisler, fikirler ve izlenimler (Kim & Richardson, 2003) olduğuna vurgu yapılmaktadır. Destinasyon imajı; bilişsel (cognitive image) ve duygusal (affective image) imaj olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel imaj, bir kişinin bir destinasyonla ilgili sahip olduğu bilgi veya inançlarını ele alırken (Baloğlu, 1999), duygusal imaj, bir kişinin bir destinasyona yönelik duygu ve / veya hislerini ele alır (Chen & Uysal, 2002; Artuğer & Çetinsöz, 2014:368; Çanakçı, Çanakçı & Geçgin 2019:1879).

Yılmaz ve diğerlerinin (2009) yapmış olduğu çalışma, destinasyona yeni gelen turistlerle, destinasyondan ayrılan turistler arasında destinasyon imajı farklılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, 27 destinasyon özelliğinden altı faktör elde edilmiş ve faktörlere "Çevresel Koşullar", "Destinasyon Avantajları", "Faaliyetler", "Çekicilik", "Tesisler" ve "İklim" adları verilmiştir. Destinasyona yeni gelen turistlerle, destinasyondan ayrılan turistler arasında "Çevresel Koşullar", "Çekicilik" ve "İklim" faktörlerinde önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Destinasyondan ayrılan turistlerin daha olumlu bir imaja sahip oldukları belirlenmiştir. Lim, Chew, Lim & Liu'nin (2014) çalışmasının amacı, Singapurlu Y Kuşağı turistlerin Çin'e yönelik ziyaret öncesi ve sonrası algılarını ortaya koymaktır. Çalışmada, Çin'in destinasyon imajına yönelik altı faktör belirlenmiştir. Singapurlu genç turistlerin "Fiyat", "Altyapı", "Güvenlik", "Cazibe Merkezleri" ve "Sosyal Etkileşimler" boyutları altında toplanan destinasyon imajı algılarının ziyaret sonrası önemli ölçüde iyileştiğini tespit etmişlerdir.

Güçlü & Yılmaz'ın (2020) Alanya'ya gelen yabancı turistlerin gezilen destinasyona yönelik seyahat öncesi ve sonrası algılarını belirlemek amacıyla taşıyan çalışmada, turistlerin imaj algı boyutlarının "Restoran Hizmetleri", "Plajlar", "Yerel Esnaf", "Güvenlik ve Ulaşım", "Yerel Halk", "Gece Hayatı", "Doğal ve Temiz Çevre", "Tarih ve Kültür" altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, turistlerin destinasyonu ziyaret sonrası kazandıkları imaj algısının ziyaret öncesi destinasyon imaj algısına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Saçlı & Ersöz (2019) festival katılımcılarının Adana destinasyon imajı algılarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, faktör analizi sonucunda, beş faktör elde edilmiş ve faktörlere “Memnuniyet”, “Yörenin Kültürü”, “Fiziki Durum”, “Festivalin Kente Katkıları” ve “Festivalin Yerel Halka Katkıları” adları verilmiştir. Destinasyon imajı algı boyutları ile katılımcıların demografik özellikleri arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Wang & Davidson (2010) Avustralya'nın Çin paket tatil pazarında bir turist destinasyonu olarak nasıl algılandığını belirlemeye çalışmışlardır. Turistlerin seyahat öncesi ve sonrası algılarını belirlemek için bir anket ile veriler toplanmıştır. Doğal manzara ve hoş çevre Avustralya'nın avantajları olarak tanımlanırken, müzeler, erişilebilirlik, alışveriş ve eğlence ile ilgili alanlar dezavantajlı olarak belirlenmiştir. Destinasyon algısının seyahat deneyimine göre şekilleneceğine vurgu yapılmıştır. Güçlü'nün (2017), Alanya'ya tatile gelen turistlerin tatil öncesi ve tatil sonrası destinasyon imajı farklılıklarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, destinasyona yönelik imajın tatil öncesi ve tatil sonrasında farklılaştığını, bu farklılıkta, turistlerin katıldıkları faaliyetlerin önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, tatil öncesi destinasyon imajında itici ve çekici seyahat motivasyonlarının etkili olduğunu, buna karşın, tatil öncesi destinasyon imajında bilgi kaynaklarının etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çeviker (2019), Adana'da turizm odaklı yapılan faaliyetlerin yerel halk tarafından nasıl değerlendirildiğini ve turizmin bölgeye olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkileri arasındaki farklılıkları belirleme amacını taşıyan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, yerel halkın demografik özellikleri ile Adana'ya yönelik turizm algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bölge turizminin gelişimini destekledikleri tespit edilmiştir.

Saçlı, Ersöz & Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, karnavala katılanların Adana destinasyon imajına yönelik algılarının tekrar ziyaret etme niyeti üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak ve katılımcıların destinasyon imajı algılarının farklı olup olmadığını belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre, karnaval katılımcılarının Adana destinasyon imajı algılarının destinasyonu tekrar ziyaret etme eğilimlerinin pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, destinasyona yönelik imaj algılarının karnaval katılımcıların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yayla (2017) yöresel yemek festivallerinin destinasyon imajına yönelik etkisini ve Alaçatı Ot Festivaline katılanların gelecekteki davranışsal niyetlerini tespit etmek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre, katılımcıların sahip olduğu destinasyon imajı ve motivasyonlarının memnuniyet düzeyine ve davranışsal niyetleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın amacı

Festival ve/veya karnavalların yapıldıkları destinasyonlara olan etkilerin ele alındığı (Um & Crompton, 1990: 433; Rivera vd., 2008:128 ; Kim vd., 2010:297; Axelsen & Swan, 2010; Gül vd., 2013; Bekar, Kocatürk & Sürücü, 2017:29-32) bir çok çalışma mevcuttur. Festival ve/veya karnavallar, gerçekleştiği destinasyonlar için gelenekselleşen, toplumda önemli bir yere sahip olan ve bir destinasyonun simgesine dönüşen etkinliklerdir (Saçlı, Ersöz & Kahraman, 2019:180; Birdir, Toksöz & Bak, 2016:23). Festivallerin dünyadaki örnekleri ele alındığında, festivallerin gerçekleştiği destinasyon için tek başına bir çekicilik unsuru (Rio Karnavalı gibi) olduğu görülmektedir. Bu açıdan, festival katılımcılarının algılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, VI. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı'na katılan yerli turistlerin karnavala katılmadan önce ve karnavala katıldıktan sonraki Adana destinasyon imajına yönelik algılarını tespit etmek ve karnavala katılmadan önceki ve karnavala katıldıktan sonraki Adana destinasyon imajı arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır.

3.2. Araştırma problemi ve soruları

Araştırmanın temel problemi “turistlerin karnavala katılmadan önce ve karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık vardır” ifadesidir. Bu ifadeden hareketle çalışmada aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir.

AS₁: Yerli turistlerin karnavala katılım öncesi ve karnavala katılım sonrası Adana destinasyon imajına yönelik algıları nelerdir?

AS₂: Yerli turistlerin karnavala katılmadan önceki Adana destinasyon imajına yönelik algı boyutları nelerdir?

AS₃: Yerli turistlerin karnavala katıldıktan sonraki Adana destinasyon imajına yönelik algı boyutları nelerdir?

AS₄: Yerli turistlerin karnavala katılım öncesi ve karnavala katılım sonrası destinasyon imajı algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Ana kütle ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 6. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı'na katılan yerli katılımcılar oluşturmaktadır. Ancak hem zaman hem de maddi kaynak yetersizlikleri nedeniyle, evreni temsil yeterliliğine sahip örnek kütle seçimine gidilmiştir. Evreni temsil yeterliliğine sahip örnek kütle için, resmi kaynaklar incelenmiştir. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalına 2013'te 50.000 kişi, 2014'te 140.000 kişi ve 2015'te 350.000 kişi katılmış olup, 2018 yılında ise, Adana dışından gelen turistlerle ve Adana halkının da içinde olduğu yaklaşık 1 milyon kişinin karnavalı deneyimlediği belirlenmiştir (www.nisandaadanada.com, 2018). Örnek kütle belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi formülünden ($n = \frac{t^2 \cdot p \cdot q}{d^2}$) yararlanılarak (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004: 48), örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyinde ve ± 0.05 'lik sapma aralığı ile $n = \frac{(1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(0.05)^2} = 384$ kişi olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden "kolayda örnekleme yöntemi" tercih edilmiştir. Bu yöntemde örnek birimlerinin seçimi gönüllülük esasına bağlı olduğundan, ankete cevap vermek isteyenlerin örnek birimine alınabileceği ifade edilmektedir (Yükselen, 2000:69; Nakip, 2003:184; Coşkun vd., 2007:142). Dolayısıyla, veriler, anketi gönüllü doldurmak isteyen yerli turistlerden toplanmıştır.

3.4. Veri toplama yöntemi

Araştırmada, nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, veri toplama yöntemi tekniklerinden bir olan anket tekniğinden faydalanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmakta olup, anketin birinci ve ikinci bölümünde Portakal Çiçeği Karnavalına katılmadan önce ve karnavala katıldıktan sonra Adana'ya yönelik sahip olunan değerlendirmeleri içeren 26 maddeden oluşan imaj ölçeği yer almıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Beerli & Martin (2004), Lee, Kyle & Scot (2012) ve Benli (2014)'nin çalışmalarından faydalanılmıştır. Anketin üçüncü bölümünde kullanılan ölçek, katılımcıların Portakal Çiçeği Karnavalı'na yönelik düşüncelerin belirlenmesine yönelik olup, ölçeğin geliştirilmesinde, Wong, Wu & Cheng (2014), Wu & Ai (2015) ve Anil (2012)'in çalışmalarından faydalanılmıştır. Anketin son bölümünde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için açık ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur. Ancak, bu çalışmada, karnavala katılan yerli turistlerin karnavala katılmadan önceki ve karnavala katıldıktan sonraki Adana destinasyon imajına yönelik algıları ele alınmıştır.

Araştırmada, geliştirilen anket formunun güvenilirliğini test etmek için 16 yerli turist ile ön test (06 Nisan 2018) yapılmıştır. Araştırmada, Cronbach α güvenilirlik (Cronbach, 1990) analizinden yararlanılmıştır. Ön test sonuçlarına göre, karnavala katılım öncesi destinasyon imajı Cronbach Alpha değeri 0,908, karnavala katılım sonrası destinasyon imajı Cronbach Alpha değeri ise, 0,923 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, geliştirilen anket formunun güvenilirlik açısından yeterli olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın ana uygulaması için veriler 07-08 Nisan 2018 tarihlerinde yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılardan toplam 320 anket geri toplanmış olup, 305 anket analize tabi tutulmuştur. Anketlerin 15'i eksik veri nedeniyle analize dahil edilmemiştir. Ana uygulama için yapılan güvenilirlik analizine göre, karnavala katılım öncesi destinasyon imajı Cronbach Alpha değeri 0,928, karnavala katılım sonrası destinasyon imajı Cronbach Alpha değeri ise, 0,927 olarak tespit edilmiştir.

3.5. Analiz

Araştırmada öncelikle tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Daha sonra, karnavala katılım öncesi ve karnavala katılım sonrası destinasyon imajı algılarının boyutlarının belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, turistlerin destinasyona gelmeden önce ve destinasyonu deneyimledikten sonra sahip olunan destinasyon imajı algılarını karşılaştırmak için t testi yapılarak, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır.

4. Bulgular

Araştırmaya katılan yerli turistlerin demografik bilgileri Tablo 1'de görülmektedir. Tabloya göre, katılımcıların % 49,5'i "kadın" ve %50,5'i "erkek"tir. Katılımcıların %56,7'si "bekar" ve %43,3'ü evli olup, %50,4'ü "21-30" yaş aralığındadır. Bunu, %23,8'lik bir oranla "31-40", %16'lık bir oranla "41-50" ve %9,8'lik bir oranla "51 ve üstü" yaş aralığındaki katılımcılar izlemektedir. Katılımcıların eğitim durumları ele alındığında, en yüksek oranın üniversite (%63) mezunlarına ait olduğu görülmektedir. İkinci büyük oran, ilköğretim ve lise mezunlarına (%25,2) aittir. Bunları, %11,5'lik bir oranla "lisansüstü" mezunları takip etmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun "öğrenci (%26,2)" olduğu bulgulanmıştır. Bunu sırasıyla, "serbest meslek (%23,6)", "memur (%17,7)", "diğer (%11,8)", "yönetici (10,5)" ve "işçi (%9,8)" olan katılımcılar izlemektedir. Katılımcıların gelir düzeyleri incelendiğinde, %58,4'ünün "orta" gelir grubunda oldukları tespit edilmiştir. "Ortanın üstü" gelir grubunda olan katılımcıların oranı, %25,6, "ortanın altı" gelir grubunda olan katılımcıların oranı %7,5, "yüksek" gelir grubunda olan katılımcıların oranı, %6,9 ve "düşük" gelir grubunda olan katılımcıların oranı ise, %1,6'dır.

Tablo 1. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalına katılanların demografik özellikleri

<i>Cinsiyet</i>	f	%	<i>Yaş</i>	f	%	<i>Medeni Durum</i>	f	%	<i>Eğitim Durumu</i>	f	%
Kadın	151	49,5	21-30	154	50,4	Bekar	173	56,7	İlköğretim ve Lise	77	25,2
Erkek	154	50,5	31-40	73	23,8	Evlü	132	43,3	Üniversite	192	63
Toplam	305	100	41-50	48	16	Toplam	305	100	Lisansüstü	35	11,5
			51 ve üstü	30	9,8				Belirtmeyen	1	0,3
			Toplam	305	100				Toplam	305	100
<i>Meslek</i>	f	%	<i>Gelir Düzeyi</i>	f	%	<i>Katılım şekli</i>	f	%	<i>Daha önce karnavala katıldınız mı?</i>	f	%
Serbest meslek	72	23,6	Düşük	5	1,6	Yalnız	15	4,9	Evet	164	53,8
Yönetici	32	10,5	Ortanın altı	23	7,5	Eşimle	48	15,7	Hayır	141	46,2
İşçi	30	9,8	Orta	178	58,4	Ailemle	61	20	Toplam	305	100
Memur	54	17,7	Ortanın üstü	78	25,6	Arkadaşlarla	181	59,4			
Öğrenci	80	26,2	Yüksek	21	6,9	Toplam	305	100			
Diğer	36	11,8	Toplam	305	100						
Belirtmeyen	1	0,3									
Toplam	305	100									

Katılımcıların %53,8'inin daha önce Portakal Çiçeği Karnavalına katıldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, karnavala ilk defa katılanların oranı %46,2 olarak gerçekleşmiştir. Karnavala kiminle katıldınız sorusuna alınan cevaplar incelendiğinde, karnavala “arkadaşları” ile katılanların oranının %59,4 ile en yüksek oran olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, karnavala “ailesiyle (%20)”, “eşiyle (%15,7)” ve “yalnız (%4,9)” katılanlar takip etmiştir.

AS1: Yerli turistlerin karnavala katılım öncesi ve karnavala katılım sonrası Adana destinasyon imajına yönelik algıları nelerdir?

Tablo 2'de gösterildiği gibi, karnavala katılım öncesi en iyi beş destinasyon imajı algı unsuru “Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır”, “Adana ulaşımı kolay bir şehirdir”, “Adana alışveriş olanaklarına yeterince sahip bir şehirdir”, “Manzara güzelliğine sahip bir şehirdir” ve “Başkalarının Adana'yı ziyaret etmesini tavsiye ederim” unsurlarıdır. Karnavala katılım sonrası algılanan en iyi beş destinasyon imajı unsurunun “Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır”, “Başkalarının Adana'yı ziyaret etmesini tavsiye ederim”, “Adana dinlenme alanları mevcut olan bir şehirdir”, “Manzara güzelliğine sahip bir şehirdir” ve “Adana hakkında başkalarına olumlu şeyler söyleyebilirim” unsurları olduğu görülmektedir. Karnavala katılım öncesi en iyi ortalamaya sahip Adana'nın çekicilik ve konukseverlik unsurlarının karnavala katılım sonrası algıda benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Festivale katılım öncesi algılanan en düşük beş destinasyon imajı unsurunun “Adana güvenli bir şehirdir”, “Adana lüks bir şehirdir”, “Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir”, “Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir” ve “Adana günümüzün moda şehridir” unsurları olduğu belirlenmiştir. Festivale katılım sonrası algılanan en düşük beş destinasyon imajı unsurunun ise, “Adana lüks bir şehirdir”, “Arkadaşlarımın çoğu Adana'yı diğer yerlere tercih ediyor”, “Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir”, “Adana günümüzün moda şehridir” ve “Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir” unsurlarıdır. Festivale katılım öncesi algıya benzer şekilde en düşük ortalamaya sahip Adana'nın alt ve üst yapı olanakları ile ilgili unsurları festivale katılım sonrası algıda son beş sırada yer almıştır.

AS2: Yerli turistlerin karnavala katılmadan önceki Adana destinasyon imajına yönelik algı boyutları nelerdir?

Katılımcıların, algılanan destinasyon imajını belirlemek için ölçekte karnavala katılmadan önce ve karnavala katıldıktan sonra olmak üzere iki kısımda soru yöneltilmiştir. Karşılaştırma yapmak için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Karnavala katılmadan öncesi ve sonrası için açımlayıcı faktör analizi yapılırken elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunda yeterli korelasyona sahip ve verilerden anlamlı faktörler çıkarılabileceği (Hair vd., 2010:105) Barlett Küresellik testi ile değerlendirilmiştir. Karnavala katılım öncesi Barlett Küresellik testinin (3246,150) anlamlı sonuç vermesi ($p < 0,000$) ve örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin testi (0,937) sonucunda örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu bulgulanmıştır. Toplam yirmialtı maddeye uygulanan faktör analizinde faktör yükleri ,50'den küçük, hiç yüklenmeyen (2,3,8,9,16, 22 nolu maddeler) ve birden fazla faktöre (17 nolu madde) yüklenen maddeler analizden çıkarılmıştır. Yapılan analize göre, 19 madde dört faktör üretmiştir. Bu faktörlere “Doğal Çevre ve Gece Hayatı”, “Alt ve Üst Yapı Olanakları”, “Tarih ve Kültürel Çekicilikler” ve “Ulaşım ve Konukseverlik” isimleri verilmiştir (Tablo 3). Dört faktör, toplam varyansın %66'sını açıklamaktadır.

Tablo 2. Festivale katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajı algılama niteliklerinin ortalama sıralaması

Destinasyon İmajı Unsurları	Ort. (Önce)	St. Sapma	Göreceli önem düzeyi (Önce)	Ort. (Sonra)	St. Sapma	Göreceli önem düzeyi (Sonra)
5-Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır	4,2434	1,08999	1	4,2623	1,11068	1
1-Adana ulaşımı kolay bir şehirdir	4,0329	1,18805	2	3,8787	1,04473	13
8-Adana alışveriş olanaklarına yeterince sahip bir şehirdir	4,0164	1,04505	3	4,0066	1,00889	7
24-Manzara güzelliğine sahip bir şehirdir	4,0000	1,01799	4	4,0852	1,07878	4
20-Başkalarının Adana'yı ziyaret etmesini tavsiye ederim	3,9803	1,18556	5	4,1639	1,08724	2
2-Adana iyi bir iklimle sahiptir	3,9770	1,21438	6	3,8951	1,06929	12
4-Adana dinlenme alanları mevcut olan bir şehirdir	3,9604	1,03822	7	4,0918	1,06549	3
21-Adana iyi otellere sahip bir şehirdir	3,9079	1,10716	8	3,9311	1,08451	8
6-Adana tarihi ve kültürel alanlara sahip bir şehirdir	3,9046	1,19160	9	3,9309	1,15119	9
14-Adana hakkında başkalarına olumlu şeyler söyleyebilirim	3,8454	1,12829	10	4,0459	1,12407	5
19-Adana hoş bir şehirdir	3,8328	1,12166	11	4,0428	1,18188	6
7-Adana alışılmadık yaşam biçimleri ve geleneklere sahip bir şehirdir	3,8284	1,35573	12	3,8623	1,25478	14
3-Adana heyecan verici bir şehirdir	3,7311	1,27727	13	3,8951	1,29334	11
18-Adana eğlenceli bir şehirdir	3,6941	1,18370	14	3,9213	1,18407	10
10-Adana ilginç kültürel etkinliklere sahiptir	3,6361	1,16783	15	3,7895	1,12249	16
25-Keyifli boş zaman etkinlikleri için Adana iyi bir şehirdir	3,5475	1,24282	16	3,8355	1,17528	15
16-Adana, iyi bir isim ve şöhrete sahiptir	3,5347	3,26297	17	3,7410	3,22232	17
9-Adana diğer yerlerden daha çekicidir	3,3586	1,36664	18	3,5263	1,21023	18
23-Adana iyi gece hayatına sahip bir şehirdir	3,2838	1,31168	19	3,4638	1,29176	19
17-Adana temiz bir şehirdir	3,2533	1,25272	20	3,3803	1,28999	20
22-Arkadaşlarının çoğu Adana'yı diğer yerlere tercih ediyor	3,1250	1,25765	21	3,2590	1,36436	23
15-Adana güvenli bir şehirdir	3,1217	1,38652	22	3,3344	1,15477	21
11-Adana lüks bir şehirdir	3,0822	1,21724	23	3,3191	1,27545	22
13-Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir	2,9410	1,22600	24	3,2492	1,39201	24
12-Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir	2,8721	1,28249	25	3,1480	1,31259	26
26-Adana günümüzün moda şehridir	2,7862	1,30637	26	3,1541	1,39582	25

Yanıt kategorileri: 1: Kesinlikle katılmıyorum... 5: Kesinlikle katılıyorum

Tablo 3. Portakal Çiçeği Karnavalına katılanların karnavala katılmadan önceki Adana destinasyon imajı algılarına yönelik faktör analizi

Destinasyon İmajı Unsurları önce	Faktör yükleri	Özdeğer	Açıklanan varyans	Ortalama	Güvenilirlik katsayısı
Doğal Çevre ve Gece Hayatı		8,677	45,668	3,600	,916
20-Başkalarının Adana'yı ziyaret etmesini tavsiye ederim	,763				
25-Keyifli boş zaman etkinlikleri için Adana iyi bir şehirdir	,738				
19-Adana hoş bir şehirdir	,727				
23-Adana iyi gece hayatına sahip bir şehirdir	,705				
18-Adana eğlenceli bir şehirdir	,652				
26-Adana günümüzün moda şehridir	,651				
24-Manzara güzelliğine sahip bir şehirdir	,646				
14-Adana hakkında başkalarına olumlu şeyler söyleyebilirim	,642				
15-Adana güvenli bir şehirdir	,602				
21-Adana iyi otellere sahip bir şehirdir	,579				
Alt ve Üst Yapı Olanakları		1,666	8,768	2,965	,843
12-Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir	,882				
13-Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir	,838				
11-Adana lüks bir şehirdir	,649				
Tarihi ve Kültürel Çekicilikler		1,187	6,247	3,791	,733
7-Adana alışılmadık yaşam biçimleri ve geleneklere sahip bir şehirdir	,847				
6-Adana tarihi ve kültürel alanlara sahip bir şehirdir	,654				
10-Adana ilginç kültürel etkinliklere sahiptir	,616				
Ulaşım ve Konukseverlik		1,040	5,472	4,077	,690
1-Adana ulaşımı kolay bir şehirdir	,779				
4-Adana dinlenme alanları mevcut olan bir şehirdir	,672				
5-Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır	,565				

Varimax rotasyonlu temel bileşenler analizi. Açıklanan toplam varyans: % 66,155.

KMO örneklem yeterliliği: %93; Bartlett küresellik testi: X^2 : 3246,150, s.d.: 171, $p < 0,000$;

Genel ortalama: 3,603; Ölçeğin tamamı için Alpha: .937;

Yanıt kategorileri: 1: Kesinlikle katılmıyorum.. 5: Kesinlikle katılıyorum

Birinci faktöre yüklenen maddeler incelendiğinde, destinasyonun sahip olduğu özelliklerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu açıdan faktöre “Doğal Çevre ve Gece Hayatı” adı verilmiştir. Birinci faktör, on maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %45,668’ini oluşturmaktadır. İkinci faktör, “Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir (,882)”, “Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir (,838)” ve “Adana lüks bir şehirdir (,649)” maddelerinden oluşmaktadır. Bu yüzden faktöre “Alt ve Üst Yapı Olanakları” adı verilmiştir. Bu faktör, toplam varyansın %8,7’sini açıklamaktadır. “Tarihi ve Kültürel Çekicilikler” adı verilen üçüncü faktör, üç maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %6,2’sini açıklamaktadır. Faktör, “Adana alışılmadık yaşam biçimleri ve geleneklere sahip bir şehirdir (,847)”, “Adana tarihi ve kültürel alanlara sahip bir şehirdir (,654)” ve “Adana ilginç kültürel etkinliklere sahiptir (,616)” şeklinde sıralanmıştır. Dördüncü faktör, dört maddeden oluşmuş ve toplam varyansın %5,4’ünü açıklamaktadır. Faktöre yüklenen maddeler incelendiğinde destinasyonun ulaşımı ile ilgili unsurları kapsadığı görülmektedir. Bu açıdan bu faktöre “Ulaşım ve Konukseverlik” adı verilmiştir. Bu faktöre “Adana ulaşımı kolay bir şehirdir (,779)”, “Adana dinlenme alanları mevcut olan bir şehirdir (,672)” ve “Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır (,565)” adlı maddeler yüklenmiştir.

AS₃: Yerli turistlerin karnavala katıldıktan sonraki Adana destinasyon imajına yönelik algı boyutları nelerdir?

Karnavala katılım sonrası, Barlett Küresellik testinin (3469,881) anlamlı çıkması ($p < 0,000$) ve Kaiser-Meyer-Olkin testine (0,939) göre örneklem büyüklüğü yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi, toplam yirmi altı maddeye uygulanmış, faktörlere hiç yüklenmeyen (3, 16, 17 ve 21) maddeler analizden çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizine göre, 22 madde dört boyut altında toplanmış ve toplam varyansın %60’ını açıklamıştır. Faktörlere “Doğal Çevre ve Gece Hayatı”, “Tarihi ve Kültürel Çekicilikler”, “Ulaşım ve Konukseverlik” ve “Alt ve Üst Yapı Olanakları” adları verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Portakal Çiçeği Karnavalına katılanların karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajına yönelik faktör analizi

Destinasyon İmajı Unsurları (Sonra)	Faktör yükleri	Özdeğer	Açıklanan varyans	Ortalama	Güvenilirlik katsayısı
Doğal Çevre ve Gece Hayatı		9,568	43,490	3,742	,887
25-Keyifli boş zaman etkinlikleri için Adana iyi bir şehirdir	,708				
18-Adana eğlenceli bir şehirdir	,676				
26-Adana günümüzün moda şehridir	,654				
23-Adana iyi gece hayatına sahip bir şehirdir	,647				
19-Adana hoş bir şehirdir	,642				
20-Başkalarının Adana’yı ziyaret etmesini tavsiye ederim	,607				
24-Manzara güzelliğine sahip bir şehirdir	,599				
22-Arkadaşlarının çoğu Adana’yı diğer yerlere tercih ediyor	,534				
Tarihi ve Kültürel Çekicilikler		1,601	7,276	3,923	,868
8-Adana alışveriş olanaklarına yeterince sahip bir şehirdir	,742				
7-Adana alışılmadık yaşam biçimleri ve geleneklere sahip bir şehirdir	,705				
6-Adana tarihi ve kültürel alanlara sahip bir şehirdir	,675				
10-Adana ilginç kültürel etkinliklere sahiptir	,650				
4-Adana dinlenme alanları mevcut olan bir şehirdir	,622				
5-Adana halkı misafirperver ve dost canlısıdır	,610				
9-Adana diğer yerlerden daha çekicidir	,537				
Ulaşım ve Konukseverlik		1,139	5,179	3,789	,742
1-Adana ulaşımı kolay bir şehirdir	,743				
2-Adana iyi bir iklime sahiptir	,603				
15-Adana güvenli bir şehirdir	,576				
14-Adana hakkında başkalarına olumlu şeyler söyleyebilirim	,548				
Alt ve Üst Yapı Olanakları		1,090	4,955	3,241	,783
12-Adana gelişmiş alt yapıya sahip bir şehirdir	,814				
13-Adana gelişmiş üst yapıya sahip bir şehirdir	,753				
11-Adana lüks bir şehirdir	,697				

Varimax rotasyonlu temel bileşenler analizi. Açıklanan toplam varyans: % 60,900.
 KMO örneklem yeterliliği: %93; Bartlett küresellik testi: X^2 : 3469,881, s.d.: 231, $p < 0,000$;
 Genel ortalama: 3,740; Ölçeğin tamamı için Alpha: ,934;
 Yanıt kategorileri: 1: Kesinlikle katılmıyorum.. 5: Kesinlikle katılıyorum

AS₄: Yerli turistlerin karnavala katılım öncesi ve karnavala katılım sonrası destinasyon imajı algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Turistlerin gezmek istedikleri destinasyona gelmeden önce destinasyona yönelik sahip olunan destinasyon imajı ile destinasyonu deneyimledikten sonra sahip olunan destinasyon imajı algılarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t testi (Paired Sample t test) yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Karnavala Katılım Öncesi ve karnavala katılım sonrası destinasyon imajı eşleştirilmiş örneklem testi

Faktör Adları		Ort.	Fark	S.S.	t	df	Sig.
1. EŞ	Doğal Çevre ve Gece Hayatı Sonrası Öncesi	3,74 3,59	0,15	,74315	3,580	302	,000***
2. EŞ	Tarihi ve Kültürel Çekicilikler Sonrası Öncesi	3,92 3,79	0,17	,80661	2,786	301	,006***
3. EŞ	Ulaşım ve Konukseverlik Sonrası Öncesi	3,79 4,08	-0,29	,86039	-5,798	302	,000***
4. EŞ	Alt ve Üst Yapı Olanakları Sonrası Öncesi	3,24 2,96	0,28	,89063	5,409	303	,000***

Not: *p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Yapılan eşleştirilmiş örneklem t testine (Paired Sample t test) göre, yerli turistlerin Karnavala katılmadan önce zihinlerindeki Adana destinasyon imajı ile Karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p=0,000<0,050$) tespit edilmiştir. Tablo 5'ten de görülebileceği gibi, turistlerin karnavala katılmadan önce Adana destinasyon imajı ile ilgili sahip oldukları imaj boyutlarından “Doğal Çevre ve Gece Hayatı”, “Tarihi ve Kültürel Çekicilikler” ve “Alt ve Üst Yapı Olanakları” algıları, karnavala katıldıktan sonra, önceki imaj algılarına göre olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “Ulaşım ve Konukseverlik” boyutuna yönelik algının karnavala katıldıktan sonra düşük bir algıya dönüştüğü görülmektedir.

Yerli turistlerin karnavala katıldıktan sonra edindikleri genel destinasyon imajı ortalamasının (3,74) karnavala katılmadan önceki mevcut destinasyon imajı ortalamasının (3,60) değişim oranına (0,14) bakıldığında yerli turistlerin genel olarak Adana destinasyon imajı algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, yerli turistlerin Karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajına yönelik algılarının Karnavala katılmadan önceki Adana destinasyon imajı algılarına oranla daha yüksek düzeye çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, en az değişim yaşanan destinasyon imajı boyutunun “Doğal Çevre ve Gece Hayatı (0,15)” boyutu olduğu belirlenmiştir.

5. Sonuç ve öneriler

Destinasyonlara yönelik yapılan ziyaretlerin, turistlerin zihnindeki yeri ve destinasyona yönelik imaj farklılıklarının belirlenmesi, destinasyon yöneticileri ve pazarlayıcıları açısından destinasyonun pazarlamasında geliştirilecek stratejiler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, çalışmada elde edilen sonuçların destinasyon yöneticileri ve pazarlayıcıları tarafından dikkate alınması önerilmektedir. Bu çalışmada, “turistlerin karnavala katılmadan önce ve karnavala katıldıktan sonra Adana destinasyon imajına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık vardır” sorusundan hareket edilmiştir. Dolayısıyla, çalışmada, VI. Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı'na katılan yerli turistlerin karnavala katılmadan önceki ve sonraki Adana destinasyon imajına yönelik algılarının belirlenmesi ve destinasyon imajı algıları arasında fark varsa bunun ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Çalışmada, öncesi ve sonrası destinasyon imajındaki tüm boyutlarda değişim olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öncesi ve sonrası imaj çalışmaları (Hunt, 1975; Lin vd., 2013; Jani & Nguni, 2014; Güçlü & Yılmaz, 2020) ile örtüşmektedir. Destinasyonu farklı nedenlerle ziyaret etmeden önce turistlerin sahip oldukları imaj ile destinasyonu gezdikten ve destinasyonda yaşanan deneyimlerden sonra sahip olunan imaj arasında farklılıklar olduğu yapılan çalışmalarla (Lim vd., 2014; Yılmaz vd., 2009; Wang & Davidson, 2010) desteklenmiştir. Bu fark olumlu olabileceği gibi olumsuz veya nötr olarak gerçekleşebilmektedir (Güçlü & Yılmaz, 2020: 176).

Sonuç olarak, karnavala katılmadan önce yerli turistlerin sahip oldukları destinasyon imajı ile karnavala katıldıktan sonra edinilen Adana destinasyon imajı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Destinasyon imajı boyutlarından, “Doğal Çevre ve Gece Hayatı”, “Tarihi ve Kültürel Çekicilikler” ve “Alt ve Üst Yapı Olanakları” boyutlarında, yerli turistlerin karnavala katıldıktan sonra, önceki imaj algılarına göre olumlu farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, destinasyon imajına yönelik yapılan (Yılmaz vd., 2009; Hunt, 1975; Lim, Chew, Lim & Liu, 2014; Güçlü, 2017; Güçlü & Yılmaz, 2020) benzer bulgulara sahip çalışmalarla desteklenmiştir. Dolayısıyla, yerli turistlerin karnavala katıldıktan sonra destinasyon imajı algılarının, önceki destinasyon algılarına oranla olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. “Ulaşım ve Konukseverlik” boyutu algısının karnavala katıldıktan sonra daha düşük bir algıya sahip olmasından dolayı bu boyuta yüklenen maddeler incelendiğinde,

ulaşım ve iklimin ağırlıklı olduğu ve bu konularda yaşanan olumsuz deneyimlerin sonuca etkisi olduğu dűřünülmektedir. Dolayısıyla, destinasyon yöneticilerine bu konuda yaşanan olumsuzlukları tespit edecek çalışmaların yapılması önerilebilir. Bununla birlikte, destinasyonun güvenilir olduğuna yönelik reklam ve tanıtım çalışmaları yapılması önerilebilir. Ayrıca, festival internet sitesinin içeriğinin etkin olması ile siteden ziyaretçilere doğrudan mesajlar iletilebilir. Öte yandan, en az değişime sahip destinasyon imajı boyutunun ‘‘Dođal evre ve Gece Hayatı’’ boyutu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, destinasyon yöneticileri Adana’nın doğal evre ve gece hayatına yönelik yapacakları reklam ve tanıtım faaliyetlerinde Adana destinasyon imajının turistlerin zihninde olumlu bir şekilde konumlanmasına yardımcı olacak bilgilendirici ve teşvik edici tanıtımların yapılması önerilebilir.

Adana’nın turizm imajı ile ilgili yapılan alışmalar (Saçlı & Ersöz, 2019; Dinler, 2019; Ballı, 2016; eviker, 2019; Sahilli Birdir & Toksöz, 2017) mevcut olmakla birlikte, Adana’nın ziyaret öncesi ve sonrası imajının belirlenmesine yönelik bir araştırma olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan bu çalışma, alanyazına katkı sağlama potansiyeline sahip olmakla birlikte, Adana’nın sahip olduğu olumlu ve olumsuz imajların hangilerinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Uluslararası Portakal ieği Karnavalı’na katılan yerli turistlerle sınırlandırılan bu alışma, Adana’yı farklı amaçlarla ziyaret eden yabancı turistlerle de yapılabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda destinasyonlarda gerçekleştirilen etkinliklerin katılım öncesi ve sonrası destinasyon imajına yönelik farklılıkları tespit edecek çalışmalar yapılarak destinasyon yöneticilerine katkı sağlanabilir.

Yazarların katkı oranı beyanı

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

ıkar atışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar atışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın verileri 7-8 Nisan 2018’de toplanmıştır. Tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Kaynakça

- Anil, N. K. (2012). Festival visitors’ satisfaction and loyalty: An example of small, local, and municipality organized festival. *Tourism*. Vol. 60/ No. 3/255 – 271.
- Arcodia, C. & Dickson, C. (2013). Tourism Field Studies: Experiencing the Carnival of Venice” *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 25 (3), 146-155.
- Artuğer, S., & etinsöz, B. C. (2014). Destinasyon imajı ile destinasyon kişiliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 366-384.
- Axelsen, M. & Swan, T. (2010). Designing Festival Experiences to Influence Visitor Perceptions: The Case of a Wine and Food Festival. *Journal of Travel Research* 49(4), 436–450.
- Ballı, E. (2016). Gastronomi Turizmi Açısından Adana Sokak Lezzetleri, *J. of Tourism and Gastronomy Studies*, 4 (1), 3-17.
- Baloğlu, ř. (1999). A path analytic model of visitation intention involving information sources, socio-psychological motivations, and destination image. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 8(3), 81–91.
- Baloğlu, ř., & McCleary, K. W. (1999). A model of destination image formation. *Annals of Tourism Res.* 26(4), 868–897.
- Beerli, A. & Martin, J. D. (2004). Factors influencing destination image. *Annals of tourism research*, 31(3), 657-681.
- Bekar, A., Kocatürk, E., & Sürücü, . (2017). Gastronomi Festivallerinin Algılanan Destinasyon İmajına ve Tekrar Ziyaret Etme Niyetine Etkisi: Fethiye Yeşilüzümlü ve Yöresi Kuzugöbeği Mantar Festivali Örneği, *J. of Tourism and Gastronomy Studies* 5(2), 28-36.
- Benli, S. (2014). Yöresel Lezzet Deneyiminin Destinasyon İmajı ve Destinasyon Sadakati Üzerine Etkisi: Mersin’i Ziyaret Eden Yerli Turistler Üzerinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, SBE. Turizm İ.ABD. Mersin.
- Chen, J. S., & Uysal, M. (2002). Market positioning analysis: A hybrid approach. *Annals of Tourism Res.*, 29(4), 987–1003.
- Crompton, J.L. (1979). An assessment of the image of Mexico as avacation destination and the influence of geographical location upon that image. *Journal of Travel Research*, 17(4) (Spring),18-23.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*, (5th ed), New York: Harper Collins Publisher.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çanakçı, S. D., anakı, T., & Geçgin, E. (2019). Kars İlinin Destinasyon İmajı ve Doğu Ekspres’i Deneyimi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1876-1896.
- eviker, K. (2019). Turizm Faaliyetlerinin Yerel Halk Tarafından Nasıl Algılandığının Analizi: Adana Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

- Dinler, B. V. (2019). Adana İli Gastronomik Kimliğinin Destinasyon Markalaşması Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. SBE. Turizm İşletmeciliği ABD. Nevşehir.
- Echtner, C. M., & Ritchie, J. B. (1991). The meaning and measurement of destination image. *J. of tourism studies*, 2(2), 2-12.
- Gibson, J., Conell, J., Waitt G., & Walmsley, J. (2011). Gibson, C., & Connell, J. (Ed.). *Festival Places: Revitalising Rural Australia* (Vol.27). Channel View Publications.
- Güçlü, C. (2017). Turizm Deneyiminin Destinasyon İmajı Üzerindeki Etkisi. Alanya Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Güçlü, C., & Yılmaz, Y. (2020). Tatil Öncesi ve Sonrası Destinasyon İmajı Karşılaştırması: Alanya Örneği, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 17(2), 173-185. DOI:10.24010/soid.674868
- Gül, K., Erdem, B., & Gül, M. (2013). Yerel Festivallerin Etkinliğine Bağlı Ziyaretçi Kazanımları: Sındırgı Yağcıbedir Festivali Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 213-239.
- Hair, J.F., Black, W., Babin, B., & Andersen, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Hunt, J.D. (1975). Image as a factor in tourism development. *Journal of Travel Research*, 13(3) (Winter), 1-7.
- Jani, D. & Nguni, W. (2014). Variation Of Destination Image With Visitation Status: A Case Of Inbound Tourists To Tanzania. *12th Apacchre Conference*. Tanzania, 1-9.
- Karagöz, D. (2006). *Etkinlik Turizmi Ve Etkinlik Turizmi Bağlamında Yabancı Ziyaretçi Harcamalarının Ekonomiye Etkisi: Formula 1 2005 Türkiye Grand Prix Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kim, S. S., Prideaux, B., & Chon, K. (2010). A Comparison Of Results Of Three Statistical Methods To Understand The Determinants Of Festival Participants' Expenditures. *International Journal Of Hospitality Management*, 29(2), 297-307.
- Kim, H., & Richardson, S. L. (2003). Motion picture impacts on destination images. *Annals of Tourism Res.*30(1), 216-237.
- Lee, Jenny (Jiyeon) Lee, Gerard Kyle & David Scott (2012). The Mediating Effect of Place Attachment on the Relationship between Festival Satisfaction and Loyalty to the Festival Hosting Destination. *Journal of Travel Research*, 1-14.
- Lim, C., Chew, S. L., Lim, Z. Y., & Liu, W. (2014). Pre-and post-visit perceptions of youth tourists to China. *Journal of China Tourism Research*, 10(2), 236-255. DOI: 10.1080/19388160.2013.849637
- Lin, M. J., Hsueh, Y. H., Liu J. Q., Huang, W. H. & Min, X. (2013). Comparing Tourist Destination Images Between Pre-Trip And Post-Trip. *The Asian Conference On Arts and Humanities Official Conference Proceedings*. Osaka, Japan, 160-167.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (Spss Destekli) Uygulamalar*. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nisanda Adanada (2018). [URL:http://www.nisandaadanada.com (Erişim Tarihi 05.08.2018)].
- Penpece, D. (2014). Festivallerin Pazarlanması: Türkiye'deki Uluslararası Festivaller Üzerinde Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 193-210.
- Rivera, M.A., Hara, T. & Kock, G. (2008). Economic Impact Of Cultural Events: The Case Of The Zora Festival. *Journal Of Heritage Tourism*, 3(2), 121-137.
- Saçlı, Ç., & Ersöz, B. (2019). Festival Katılımcılarının Destinasyon İmajı Algılarını Oluşturan Faktörlerin Belirlenmesi: Adana Şalgam ve Kebap Festivali Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7 (1), 185-204.
- Saçlı, Ç., Ersöz, B., & Kahraman, C. Ö. (2019), "Etkinlik Katılımcılarının Destinasyon İmajı Algılarının Tekrar Ziyaret Etme Eğilimleri Üzerine Etkisi: Portakal Çiçeği Karnavalı Örneği", *Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi*, Cilt 28 (1), 178-190.
- Sahilli Birdir, S., Toksöz, D., & Bak, E. (2016). Karnavala Katılım Güdüleri: IV. Adana Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı Örneği. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13(1), 21-39.
- Sahilli Birdir, S. & Toksöz, D. (2017). Portakal Çiçeği Karnavalı'na Katılan Gençlerin Adana Destinasyon İmajı Algıları, *1. Uluslararası Turizmin Geleceği Kongresi: İnovasyon, Girişimcilik ve Sürdürülebilirlik Kongresi (Futourism)*, 880-888.
- San Martín, H. & Del Bosque, I. A. R. (2008). Exploring the cognitive-affective nature of destination image and the role of psychological factors in its formation. *Tourism management*, 29 (2), 263-277.
- Tümbek Tekeoğlu, A. N., & Gökseven, K. (2019). Bir Şehrin Festivaller İle Markalaşması ve Pazarlanması Olarak Adana'nın İncelenmesi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(42), 345-357.
- Um, Seoho, & Crompton, J.L. (1990). Attitude determinants intourism destination choice. *Annals of Tourism Res.* 17, 432-448
- Wang, Y. & Davidson, M. C. (2010). Pre-and post-trip perceptions: An insight into Chinese package holiday market to Australia. *Journal of Vacation Marketing*, 16(2), 111-123.
- Wong, Jose, Hung-Che Wu & Ching-Chan Cheng (2014). An Empirical Analysis of Synthesizing the Effects of Festival Quality, Emotion, Festival Image and Festival Satisfaction on Festival Loyalty: A Case Study of Macau Food Festival. *International Journal of Tourism Research*, DOI: 10.1002/jtr.2011.
- Wu, Hung-Che & Chi-Han Ai (2015). A study of festival switching intentions, festival satisfaction, festival image, festival affective impacts, and festival quality. *Tourism and Hospitality Research*, 1-27.
- Yayla, Ş. (2017). Yöresel Yemek Festivaline Katılım Motivasyonu İle Festivallerin Destinasyon İmajına ve Davranışsal Niyetlere Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, SBE, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Yılmaz, Y., İçigen, E. T., Ekin, Y. & Utku, B. D. (2009). Destination Image: A Comparative Study on Pre and Post Trip Image Variations, *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 18 (5), 461- 479.
- Yükselen, C. (2000). *Pazarlama Araştırmaları*. 1. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

Carnivals organized in many parts of the world increase the recognition of the destination, have a positive effect on the image of the destination and contribute to the destination economically, socially and culturally (Rivera et al., 2008: 128; Kim et al., 2010: 297; Axelsen and Swan, 2010; Gül et al., 2013; Single, Kocatürk & Sürücü, 2017: 29-32). Moreover, carnivals which are held in different periods of the tourism season allowing tourists to visit the destination outside of the season and this allows the tourism season to extend (Arcodia & Dickson, 2013: 148). There are any studies on the tourism image of Adana (Saçlı & Ersöz, 2019; Dinler, 2019; Ballı, 2016; Çeviker, 2019; Sahilli Birdir & Toksöz, 2017) have been conducted. However, little research has been done to identify differences focused on image measurement before and after the visit. To fill this gap, the aim of this study is to determine the perceptions of tourists participating in the 6th International Orange Blossom Carnival towards the Adana destination image before and after participating in the carnival and to reveal the differences between the Adana destination image before and after participating in the carnival.

The universe of the research was composed of the tourists participating in the 6th International Orange Blossom Carnival. The sample mass was selected that has the ability to represent the universe. In the study, the "convenience sampling method" was chosen among the non-random sampling methods. The questionnaire included an image scale consisting of 26 items including evaluations of Adana before and after attending the 6th International Orange Blossom Carnival. In the study, a 5-point Likert type ("(1) strongly disagree"... "(5) strongly agree") scale was used.

A pre-test (06 April 2018) was conducted with 16 local tourists to test the reliability of the questionnaire form. The destination image Cronbach Alpha value before participation in the carnival is found to be 0.908, and the destination image after participating in the carnival is 0.923. It has been found that the questionnaire form developed is sufficient in terms of reliability. The data for the main application of the study were collected face to face between 07-08 April 2018. A total of 320 questionnaires were collected from the participants and 305 questionnaires were analyzed. The destination image Cronbach Alpha value before participation in the carnival was determined as 0.928, and the destination image Cronbach Alpha value after participating in the carnival was determined as 0.927. In the research, descriptive analyzes were made first. Then, factor analysis was conducted to determine the dimensions of the destination image perceptions before and after participating in the carnival. In addition, t-test, variance analysis and other relevant analyzes were performed.

49.5% of the participants are "female" and 50.5% are "male". 56.7% are "single" and 43.3% are married. 50.4% are in the "21-30" age range. Participants in the age range of "31-40" with a rate of 23.8%, "41-50" with a rate of 16% and "51 and over" with a rate of 9.8% follow this. 63% of the participants are university graduates. Participants were "student (26.2%)", "self-employment (23.6%)", "civil servant (17.7%)", "manager (10.5)" and "worker (9.8%)". It has been determined that 58.4% of the majority of the participants are in the "middle" income group.

In the study, it was found that there is a statistically significant difference between the destination image of local tourists before participating in the carnival and after participating in the carnival. Among the dimensions of the destination image, "Natural Environment and Nightlife", "Historical and Cultural Attractions" and "Infrastructure and Superstructure Facilities", it has been determined that there are positive differences compared to the previous image perceptions of local tourists after participating in the carnival. This finding is supported by studies with similar findings (Yılmaz et al., 2009; Hunt, 1975; Lim, Chew, Lim & Liu, 2014; Güçlü, 2017; Güçlü & Yılmaz, 2020). Therefore, it was found that the destination image perceptions of tourists after participating in the carnival improved in a positive way compared to the previous destination perceptions.

Since the perception of the "Transportation and Hospitality" dimension has a lower perception after joining the carnival, it may be recommended to conduct studies to identify the negativities experienced in this regard to destination managers. On the other hand, it was determined that the dimension of the destination image with the least change is the "Natural Environment and Nightlife" dimension. Therefore, it may be suggested to make informative and encouraging promotions that will help the Adana destination image to be positively positioned in the mind of the tourist in the advertising and promotion activities that the destination managers will make for Adana's tourism industry.

Limited to tourists participating in the 6th International Orange Blossom Carnival, this study can also be done with foreign tourists visiting Adana for different purposes. In future studies, contribution to destination managers can be made by conducting studies to determine the differences in the destination image before and after the participation of the activities held at the destinations.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:7, Issue:3, 2021

Review article

Sosyal anksiyete ve performans anksiyetesi bağlamında müzik performans
anksiyetesi

Ece VARLIK ÖZSOY

Sosyal anksiyete ve performans anksiyetesi bağlamında müzik performans anksiyetesi*

Music performance anxiety in the context of social anxiety and performance anxiety

Ece Varlık Özsoy

Dr. Öğr. Üyesi. Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Antalya, Türkiye, eecevarlik@akdeniz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9409-210X>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Derleme Makale</p> <p>Gönderilme: 3 Şubat 2021 Düzeltilme: 17 Haziran 2021 Kabul: 22 Haziran 2021</p> <p>Anahtar kelimeler: Sosyal anksiyete, Performans anksiyetesi, Müzik performans anksiyetesi</p>	<p>Sosyal anksiyete; sosyal ortamlarda başkaları tarafından incelenme ile performans gösterilmesi gereken durumlarda eleştirilme ya da küçük düşme korkusunun yaşanmasıdır. Performans anksiyetesi, sosyal anksiyete kapsamında ele alınır. Müzik performans anksiyetesi (MPA), performans anksiyetesinin özelleşmiş bir formudur. MPA, büyük oranda genetik, biyolojik, davranışsal, fizyolojik, bilişsel ve geçmiş deneyimlerin içine alındığı birçok şekilde açıklanabilmektedir. Yapılan çalışmalar, özellikle fiziksel uyarılmışlık düzeyi, fiziksel belirtiler, olumsuz benlik algısı ve bilişsel şemaların bu bozukluğu sürdürdüğü üzerine odaklanmaktadır. MPA'nın şiddetlenmiş hali sosyal kaygı ve fobiye, daha da şiddetlenmiş hali ise sahne korkusuna yol açabilmektedir. Alanyazındaki araştırmalar, MPA'nın tedavisi için davranışçı, bilişsel, öğrenme ve fizyolojik teknikleri önermektedirler. Bu çalışmada MPA'nın gruba özgü özellikleri ile MPA odaklı müdahalelere ve tedavilere yer verilmektedir.</p>
Article Info	Abstract
<p>Review Article</p> <p>Received: 3 February 2021 Revised: 17 June 2021 Accepted: 22 July 2021</p> <p>Keywords: Social anxiety, Performance anxiety, Music performance anxiety</p>	<p>Social anxiety is the fear of being examined by others, the fear of being criticized or humiliated in performance should be demonstrated situations. Performance anxiety is considered within the scope of social anxiety. Music performance anxiety (MPA) is a specialized form of performance anxiety, can be explained in many ways, largely including genetic, biological, behavioral, physiological, cognitive and past experiences. In this study, models and theories for explaining MPA are reviewed. Studies focus on the fact that physical arousal level, physical symptoms, negative self-perception, and cognitive schemas sustain this disorder. The exacerbated form of MPA can lead to social phobia, and stage fright. Studies in the field suggest behavioral, cognitive, learning, physiological techniques for the treatment of MPA. In this study, group-specific characteristics of MPA, interventions are included.</p>

1. Giriş

İnsanların sosyal ortamlara girdiklerinde yaşadıkları kaygı psikoloji bilimi içerisinde farklı açılardan çokça ele alınmıştır. Toplum önünde bir sunum yapmak, konser salonunda seyirciler karşısında çalgı aleti (enstrüman) çalmak ya da şarkı söylemekten, hatta bu kadar karmaşık olmasa da sadece küçük bir grup içerisinde bir konuşma yapmaktan kaçınan, başkalarının yanında yemek yiyemeyen çok sayıda kişiyle günlük hayatta karşılaşmaktadır. Bu tip durumlar her ne kadar günlük yaşamda ortaya çıkabilecek durumlar gibi görünse de yaşanan kaygı düzeyiyle bağlantılı olarak, kişilerin günlük yaşam kalitesini ve performanslarını oldukça fazla etkilemektedir. Kaygının boyutu, bu durumun bir psikolojik bozukluk olarak ele alınıp alınmamasında belirleyici olmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının 4. baskısında (APA, 2001) “sosyal fobi” olarak ele alınan bu durum aynı El Kitabının 5. Baskısında (APA, 2013) “toplumsal (sosyal) kaygı (anksiyete) bozukluğu (sosyal fobi)” olarak isim değişikliğine uğramıştır. Ancak alanda sosyal fobi kavramının kullanımına sıklıkla devam edilmektedir. Sosyal anksiyete ile performans anksiyetesi birbirine yakın anlamlar barındırsalar da birbirlerinden ayrılmaktadır. Sosyal anksiyete; sosyal ortamlarda başkaları tarafından incelenme korkusu, performans gösterilmesi

* Çalışma derleme olduğu için “Etik Kurul İzni” gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

gereken durumlarda eleştirilme ya da küçük düşme korkusunun yaşanmasıdır. Performans kaygısı ise; test alma, matematik performansı, toplum önünde konuşma, spor, sanat, sergileme, gösteri, dans gibi alanlarda bireylerin günlük yaşantılarını ve çalışmalarını geniş bir aralıkta etkileyen bir grup bozukluğu ifade etmektedir. Performans anksiyetesi, sosyal anksiyeteyi içerisinde barındıran bir fenomendir.

Bu derleme çalışmasındaki amaç müzisyenlerin yaşadıkları performans kaygısını sosyal anksiyete bağlamında incelemek, bu alanda yapılmış araştırma bulguları ile müdahale ve tedavi aşamalarındaki uygulamalara yer vermektir. Makalenin ilk bölümünde sosyal anksiyete ve bu kaygının ortaya çıkış mekanizmaları ile ilgili konulara yer verilmiş olup ikinci bölümünde daha özel olarak müzisyenler ve yaşadıkları performans kaygısı ile müzik performans anksiyetesi ele alınmaktadır.

2. Yöntem

Mevcut çalışma, sistematik derleme veya meta analiz çalışmasını içermemekte olup; geleneksel derleme yöntemine uygun olarak, şu zamana kadar MPA için yapılmış olan çalışma bulgularının ve ilgili kuramların alanyazına dayandırılarak özetlenmesini içermektedir.

3. Sosyal anksiyete

3.1. Sosyal anksiyete ve özellikleri

Sosyal anksiyete, kişinin başkalarının değerlendirilmesi mümkün olan birden çok ortamda aşağılanacağı, utanç duyacağı ya da gülünç duruma düşecek biçimde davranacağıyla ilgili sürekli endişe duyma, bu tür ortamlardan sürekli korkma ve bu ortamlardan mümkün olduğunca kaçınma davranışları gösterme hali olarak tanımlanabilmektedir. Bu anksiyete bir fobi şeklinde ele alınmış olup, 1966'da Marks ve Gelder tarafından ilk kez Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın 3. Baskısında (DSMIII) yer almıştır (Akt: Strahan ve Conger, 1999). "Sosyal fobi" kavramı, konuşurken, piyano çalarken veya yazı yazarken başkaları tarafından gözlenme korkusu duyan hastaları tanımlamak için ilk kez 1903'de Janet (phobies des situations sociales) tarafından kullanılmıştır (Akt: Dilbaz, 1997). Sosyal anksiyete; sosyal ortamlarda başkaları tarafından inceleme altında tutulma korkusu ile performans gösterilmesi gereken durumlarda eleştirilme ya da küçük düşme korkusunun tekrarlı olarak yaşanmasıdır. Kişi bu durumun yaşanmasından kurtulmak için bu tür sosyal ortamlara girmekten kaçınır. Kaçınma nedeniyle kişinin sosyal, mesleki ya da aile yaşamı oldukça etkilenir. Sosyal anksiyete birçok farklı şekilde görülebilir: Topluluk içinde konuşma, küçük bir grup içinde konuşma, diğerleriyle konuşma, umumi tuvaletleri kullanma, başkalarının yanında yazı yazma, başkalarının yanında yemek yeme... (Nolen-Hoeksema, 2001).

Sosyal anksiyete, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının 5. Baskısında (APA, 2013) daha genel bir sosyal kaygıyı ifade etmek için "toplumsal kaygı bozukluğu" olarak isim değişikliğine uğramıştır, ancak yine de sosyal fobi ve anksiyete kullanımı hem ilgili çalışmalarda hem de klinik uygulamalarda kullanım güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada da sosyal ortamlarda duyulan patolojik kaygı için sosyal anksiyete olarak kullanıma devam edilmiştir. Sosyal anksiyete bozukluğu tanısının konulabilmesi için kişinin değerlendirilme yaşayacağı ortamlarda belirgin bir kaygı ve korku hissetmesiyle birlikte, böyle bir durumla karşılaşmamak için ise kaçınma göstermesi ve bu belirtilerin en az altı ay süreyle devam ediyor olma kriterlerinin karşılanması gerekmektedir. Sosyal anksiyetenin DSM-V tanı kriterlerine ayrıntılı olarak aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (bkz. Tablo 1).

Sosyal anksiyete, nüfusun %20 – 40'ında görülen utangaçlıktan niteliksel olarak çok farklı değildir ancak aynı problemin işlevselliği bozabilecek şiddetteki hali olarak da adlandırılabilir (Leahy ve Holland, 2000). Türkiye'de "Ruh Sağlığı Profili" taramasında görülme sıklığı %1.8 olarak bildirilmiştir (Kılıç, 1998). Sosyal anksiyete bozukluğu, kadınlarda erkeklere oranla iki kat daha fazla görülmeyle birlikte, klinik örnekleme yani kliniğe başvurularda ise erkeklerin daha fazla olduğu gözlenmektedir (Kessler, Chiu, Demler, Merikangas ve Walters, 2005). Başlangıç yaşının genellikle ergenlik başı denilebilecek 11– 15 arasında olduğu gözlenmektedir. Ancak tanı, 10 yaşın altındaki çocuklarda bile konulabilmektedir. Genellikle kronik seyirli olmakla birlikte gidişatı şiddetini korumaktadır. Tedaviye geliş yaşı ortalama 30 olarak belirtilse de bu kişiler tedaviye gelmeden önce yıllarca bu şikâyetlerden yakındıklarını belirtmektedirler.

Sosyal anksiyete, duygudurum bozuklukları, diğer anksiyete bozuklukları ve kişilik bozukluklarıyla birlikte de görülebilmektedir. Sosyal anksiyete bir kere oluştuğundan sonra tedavi edilmezse kronik bir problem haline gelebilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2001). Sosyal anksiyetenin komorbidit (eştanı) olduğu durumlar ve bozukluklar şu şekilde sayılabilir: Özgül fobi, agorafobi, majör depresyon, distimi, OKB, panik bozukluk, alkol kötüye kullanımı, diğer maddeleri kötüye kullanım... Birlikte görülen en yaygın kişilik bozukluğu tanısı ise tahmin edilebileceği gibi

kaçıngan kişilik bozukluğudur. Kaçıngan kişilik bozukluğu olan sosyal fobi hastalarıyla olmayanlar arasında niteliksel anlamda bir fark olmamasına rağmen, kaçıngan kişilik bozukluğunun, sosyal fobinin daha şiddetli bir formu olduğu söylenebilir (Leahy ve Holland, 2000).

Tablo 1. Toplumsal kaygı bozukluğunun DSM-V'e göre tanı ölçütleri (APA, 2013)

A. Kişinin, başkalarınınca değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir korku ya da kaygı duyması. Örnekleri arasında toplumsal etkileşimler (örn, karşılıklı konuşma, tanımadık insanlarla karşılaşma), gözlenme (örn. Yemek yerken ya da içerken) ve başkalarının önünde eylem gerçekleştirme (örn. Bir konuşma yapma) vardır.
B. Kişi, olumsuz olarak değerlendirilecek bir biçimde davranmaktan ya da kaygı duyduğuna ilişkin belirtiler göstermekten korkar (küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde; başkalarının dışlanacağı ya da başkalarının kırılmasına yol açacak bir biçimde).
C. Söz konusu toplumsal durumlar, neredeyse her zaman, korku ya da kaygı doğurur.
D. Söz konusu toplumsal durumlardan kaçınılır ya da yoğun bir korku ya da kaygı ile bunlara katlanılır.
E. Duyulan korku ya da kaygı, söz konusu toplumsal ortamda çekinilecek duruma göre ve toplumsal-kültürel bağlamda orantısızdır.
F. Korku, kaygı ya da kaçınma sürekli bir durumdur, altı ay ya da daha uzun sürer.
G. Korku, kaygı ya da kaçınma, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında işlevsellikte düşmeye neden olur.
H. Korku, kaygı ya da kaçınma bir maddenin (örneğin kötüye kullanılabilen bir ilaç, tedavi amaçlı kullanılabilen bir ilaç) doğrudan fizyolojik etkilerine bağlanamaz.
I. Korku, kaygı ya da kaçınma, panik bozukluğu, beden algısı bozukluğu ya da otizm açılımı kapsamında bozukluk gibi başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz.
J. Sağlığı ilgilendiren başka bir durum varsa (örn. Parkinson hastalığı, şişmanlık, yanık ya da yaralanmadan kaynaklanan biçimsel bozukluk), korku, kaygı ya da kaçınma bu durumla açıkça ilişkisizdir ya da aşırı bir düzeydedir.
Yalnızca bir eylemi gerçekleştirme sırasında: Duyulan korku, toplum önünde konuşma ya da başka bir eylemi gerçekleştirme ile sınırlı ise belirtilmesi gerekmektedir.

3.2. Sosyal anksiyeteye ilişkin kuramlar ve oluşmasında etkili olan faktörler

Sosyal anksiyeteye ilişkin açıklamaların birçok boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu açıklamalar aşağıda davranışsal ve bilişsel modeller/faktörler olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.2.1. Davranışsal faktörler

Aşağıda sosyal anksiyete bozukluğunun oluşmasında etkili olabileceği düşünülen davranışsal mekanizmalara ilişkin koşullanma modelleri ile beceri eksikliği modelleri tartışılmıştır.

Koşullanma modelleri

Mowrer'in 2 faktörlü kuramı: Mowrer'e göre, korku, kaygı duyulan durum ilk önce klasik koşullanma yoluyla yaşanmakta (normalde nötr bir uyarıcı iken koşullanma yoluyla koşullu uyarıcı haline gelmesi), sonrasındaki kaçınma davranışı ise edimsel koşullanmada (öğrenilen davranışın tekrarlanarak kalıcı hale gelmesi) pekiştirici görevini görmektedir (Nolen-Hoeksema, 2001). Bir veya daha fazla travmatik/ utandırıcı sosyal etkileşim, koşullanmış kaygı, utanç ve/veya aşağılanma tepkilerine yol açabilmektedir. Bu koşullanmış tepkiler gelecekte benzer sosyal durumlar tarafından uyarılabilir. Korku tepkisine yol açan sosyal ipuçlarının çeşitliliği, genelleme yoluyla, zamanla genişleyebilir. Ayrıca, diğerlerinin korku tepkilerini gözlemleyerek de sosyal korkular öğrenilebilir. Bir

çalışmada, hastaların %50'sinde korkulara öncülük eden belli bir travmatik olayın varlığı, %13'ünde ise ikincil öğrenmenin olduğu bildirmiştir (Leahy ve Holland, 2000).

Hazır oluş (Seligman) kuramı: Seligman'a göre, çevrede yaşamı tehdit eden şeylerden korkmayı sağlayan genetik bir yatkınlık vardır (karanlık, yılan vb.). Bunlar evrimsel açıdan gerçekçi korkulardır. Ayrıca insanlar izole bir halde yaşayamazlar. Bu nedenle sosyal dışlanmaya neden olan davranışları engelleyecek bir mekanizma, uyum sağlamaya yardımcıdır. Bu mekanizma, problemleri davranışlara karşı bir kaygı sinyaline neden olur. Bu mekanizma insan ve diğer türlerdeki üstünlük hiyerarşisine bağlıdır. Sosyal fobi hastalarının tipik davranışları (tartışmadan kaçınma, olumsuzlukları arama vb.), daha üst statüdeki bireylerin saldırılarından kaçınma çabaları olarak görülebilir. Hayvanlarla yapılan çalışmalar, sosyal korkulara hazırlanılmış olduğu hipotezini destekler. Sosyal durumlarla ilgili korkular nasıl koşullanmış olurlarsa olsun, kaçınma, bu tür davranışların devam etmesine neden olur. Kaçınma, kaygıyı azaltır ve bu nedenle pekiştirilir. Aynı zamanda, bireyin olumsuz sonuçlanmayacak sosyal durumları yaşamasını ve böylece koşullanmanın ortadan kalkmasını da engellemiş olur (Leahy ve Holland, 2000).

Beceri eksikliği modeli

Başka bir davranışsal açıklama da sosyal anksiyete yaşayan kişilerde sosyal beceri eksikliği olduğuna yöneliktir. Fakat bu sosyal beceriler gerçekten eksik mi yoksa kaygı nedeniyle engellenmekte midir, bu konuda tartışmalar devam etmektedir. Çok şiddetli belirtiler gösterenlerde gerçekten beceri eksikliği olabileceği düşünülmektedir (Leahy ve Holland, 2000).

3.2.2. Bilişsel faktörler

Bilişsel model

Sosyal anksiyetesi olanların bilişsel süreçlerinde de yorumlama, değerlendirme ve bilgi işleme yanlışlıkları bulunmaktadır. İnsanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir. Aslında insanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil ancak olayın zihninde oluşturduğu temsiller veya anlamlardır (Beck, J. S., çev.,2001). Zihnimizden kısa süreli olarak bazı değerlendirici düşünceler geçmekte ve kendiliğinden, otomatik olarak zihnimizde belirlen hızlı ve kısa düşüncelere otomatik düşünceler denilmektedir. Bu düşünceler içeriğinde yanlışlıkları, gerçekçi olmayan bağlantıları, uyumsuz ve olumsuz içerikleri yansıtabilirler. İşte bu bilgi işleme yanlışlıklarına bilişsel çarpıtma adı verilmektedir (Beck, J. S., çev.,2001). Bu bilişsel hatalar veya çarpıtmalar kişinin çocukluğundan devam eden önceki deneyimlerinden beslenen inançlarla doludur ve değişmeye dirençli, kişi tarafından da değişmez doğrular olarak ele alınırlar. Bilişsel faktörler DSM-IV ve DSM V'de de vurgulanmıştır: Her iki sistemde de bu bozukluğun en belirgin özelliklerinden birisi "kişinin diğerleri tarafından olumsuz olarak yargılanacağı inancı"dır (APA, 2000 ve APA, 2013).

Diğer kaygı bozukluklarında olduğu gibi, bilişsel çarpıtmalar olumsuz otomatik düşünceler, altta yatan uyumsuz varsayımlar, işlevsel olmayan şemalar olmak üzere üç seviyede kavramsallaştırılabilir (Beck, J. S., çev.,2001). Bireyler sosyal bir performansta bulunmadan önce, performans sırasında ve daha sonra, başarısız oldukları, kaygı belirtilerinin diğerleri tarafından anlaşılacağı ve yargılanacakları yönünde bilinçli düşünceler bildirmektedirler. Bu otomatik düşüncelerin altında aşırı yüksek standartlar, mükemmeliyetçilik ve aşırı onay arayışı yatmaktadır. Bu kişilerin genelde, kabul edilmeyeceklerine, çekici olmadıklarına ve yetersiz olduklarına yönelik kendilik şemaları vardır. Bu kişilerin sosyal etkileşimler sırasında daha fazla olumsuz, daha az olumlu düşünceleri vardır. Daha çok, diğerleri üzerinde bıraktıkları izlenimlerle ilgilenirler. Sosyal performanslarının kalitesini küçümserler ve kaygı belirtilerinin görünebilirliğini abartırlar. Normal kontrollere göre, belirsiz ipuçlarını olumsuz yorumlama eğilimleri daha fazladır. Hafif derecede olumsuz geribildirimleri felaket olarak yorumlarlar ve olumsuz sosyal geribildirimlerle ilgili olarak daha kuvvetli bir belleğe sahiptirler (Leahy ve Holland, 2000). Terapinin türünden bağımsız olarak, olumsuz değerlendirilme korkusundaki değişimlerin, hastalığın seyrinin en iyi yordayıcısı olduğu görülmüştür (Leahy ve Holland, 2000). Yani olumsuz olarak değerlendirilme korkusunun azalmasıyla belirtilerin azalması arasında ilişkiler mevcuttur.

Beck'in ve Ellis'in adlandırdığı *olumsuz otomatik düşünceler, altta yatan uyumsuz varsayımlar, işlevsel olmayan şemalar* birçok psikolojik bozukluğun içerisinde ele alındığı gibi sosyal anksiyetede de özelleşmiş olarak Tablo 2'de gösterilmektedir.

Bu noktada "Karşıt kanıtlar olmasına rağmen gerçekçi olmayan olumsuz inançlar nasıl sürdürülmeye devam ediyor?" sorusu akla gelebilir. Bu durumu Leahy ve Holland (2000) şu şekilde açıklamışlardır:

1. Kişi kaygılı olduğunda dikkat dışsal ipuçlarından içsel ipuçlarına kayar. Kişi sosyal durumlarla karşılaştığında kendi davranışlarındaki yetersizlik ve kaygı belirtilerini gözlemlemektedir. Bu durum, diğerlerinden gelen

olumlu geribildirimleri fark etmesini önler. İçsel kaygı duygularını, kötü performans gösterdiklerine dair bir kanıt olarak kullanılmaktadırlar ve bu durum da kaygılarını daha fazla arttırmaktadır.

2. *Sosyal etkileşimlerden kaçınırlar.* Bu durum olumsuz inançların test edilmesini ve yanlışlığının kanıtlanmasını engellemektedir.

3. *Güvenlik davranışlarını (güvenlik operasyonları) kullanırlar.* Sosyal etkileşimlere katıldıkları zaman, kendilerini olası utandırıcı durumlardan kurtarmayı amaçlayan davranışlarda bulunurlar (el sıkışmayı önlemek için bardak tutmak gibi olumlu davranışlar ya da aptalca görünmemek amacıyla soru sormaktan kaçınmak gibi olumsuz davranışlar). Kaçınma gibi, bu güvenlik davranışları da olumsuz inançların sınanmasını engellemektedir.

4. *Kendini doğrulayan kehanetler.* Olumsuz inançları doğru çıkacak şekilde davranırlar. Örneğin, kendini utandıracığı korkusuyla grup içinde konuşmayan biri, soğuk bir kişi olarak algılandığı için reddedilebilir ve böylece sosyal açıdan kabul edilen biri olmadığı düşüncesi doğrulanmış olur.

5. *Şematik işleme.* Kişi diğerlerinden gelen olumlu geribildirimleri hatırlayamazken olumsuzları kolayca hatırlar. Ayrıca, belirsiz geribildirimleri olumsuz olarak algılama eğilimindedir (Leahy ve Holland, 2000).

Sosyal anksiyetenin içeriğinde iki temel alt alandan bahsedilmektedir: etkileşim anksiyetesi ve performans anksiyetesi. Sosyal ilişkileri içeren kısmı etkileşim anksiyetesi (örn, bir başkasıyla randevulaşmak) olarak ele alınırken, herhangi bir performansın sergilendiği kısımda performans anksiyetesinden bahsedilmektedir (Piqueras, Olivares ve Lopez, 2008). Bu çalışmada temel alınan kısım ise etkileşim anksiyetesinden daha çok performans anksiyetesidir.

Tablo 2. Sosyal anksiyetede bilişsel çarpıtma, uyumsuz varsayımlar ve işlevsel olmayan şema örnekleri

<i>Olumsuz otomatik düşünceler</i>
“Söyleyecek hiçbir şey bulamayacağım”
“Aptalca bir şey söyleyeceğim”
“Donup kalacağım”
“Sıkıcı birisiyim”
“Yüzüm ısınıyor ve kızarıyor”
“Ellerim titriyor”
“Kontrolümü kaybediyorum”
“İnsanlar gergin olduğumu anlayabilir”
“Ben bir zavallıyım”
“Aptal olduğumu düşünüyorlar”
“Benden daha iyi/zeki ve eğlenceliler”
“Ahmak olduğumu düşünüyorlar”
“Korkunçtu”
“Kimse beni sevmedi”
“Yine fırsatı kaçırdım”
<i>Uyumsuz varsayımlar</i>
“Sessiz kalırsam insanlar sıkıcı olduğumu düşünürler”
“Söyleyecek zekice veya esprili bir şey bulmalıyım”
“Mükemmel olmazsam beni reddederler”
“Eğer birisi beni sevmiyorsa, bu bende bir sorun olduğu anlamına gelir”
“Kaygılı olduğumu görürlerse benim yetersiz olduğumu düşünürler”
“İyi bir izlenim bırakmalıyım”
“Herkesin onayını almalıyım”
“Herhangi bir zayıflık belirtisi göstermemeliyim”
“Birileriyle tartışırsam sinirlenirler veya benim aptal olduğumu düşünürler”
<i>İşlevsel olmayan şemalar</i>
“Bende bir gariplik var”
“Diğer herkesten farklıyım”
“Ben acayip biriyim”
“Ben bir aptalım”
“Ben çirkinim”
“Ben zayıfım”
“Başarı olarak görülebilecek hiçbir şeye sahip değilim”
“Sevilebilecek birisi değilim”
“Ben yetersizim”

4. Performans anksiyetesi

Bireyin bir başkasının önünde performans sergilemesi durumunda ortaya çıkan performans kaygısı her yaş grubundan insanı etkileyen önemli bir kaygı sorunudur. Bu sorunun ardında birçok değişken yatar: Mizaç, artmış bilişsel kapasite ve kendilik-yansıtıcı fonksiyon (çocukluk ve ergenlikte gelişir), ebeveyn tarzı ve diğer kişiler arası deneyimler, dünyayı algılama ve yorumlama biçimimiz ile olumlu/olumsuz sonuçlara sahip özelleşmiş performans deneyimler...(Kenny, 2006).

Performans anksiyetesi; test alma (Elliott ve McGregor, 1999), matematik performansı (Ashcraft ve Faust, 1994), toplum önünde konuşma (Merritt, Richards ve Davis, 2001), spor (Hall ve Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu, Stephen ve Hall, 2002) ve sanatla ilgili bir alanda performans sergileme, dans (Tamborrino, 2001), sahneleme (Wilson, 2002) ve müzik (Deen, 2000; Ryan, 2003; Kenny, Driscoll ve Ackermann, 2012) gibi alanlarda, bireylerin çalışmalarını geniş bir aralıkta etkilemektedir. Performansın çeşidine göre araştırma sonuçları değişiklik gösterse de genel anksiyete açısından kadınlar erkeklere oranla iki-üç kat daha fazla anksiyete deneyimlemekteydiler (Kessler ve ark., 2005).

5. Müzik performans anksiyetesi (MPA) ve ilgili yazın

Müzik performans anksiyetesi alan yazında farklı isimlerle de anılmaktadır. Bunlardan bazıları müzikal performans anksiyetesi, müzik performans korkusu, sahne korkusu (stage fright). Ancak bu çalışmada bir bozukluk olarak müzik performans anksiyetesi olarak ele alınmıştır. Bazı çalışmacılara göre doğası gereği karmaşık olan bu konu sosyal fobinin bir alt tipi önermesi şeklindedir (Turner, Johnson, Beidel, Haiser ve Lydiard, 2003).

Müzik performans anksiyetesi, bir kaygı bozukluğu olup, her yaşta amatör veya profesyonel müzisyeni etkilemekte, özellikle gerçek performans üzerinde olumsuz sonuçlar yaratmaktadır. Müzik performans anksiyetesi üzerinde (MPA) yapılan çalışmalarda kadınların erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek oranda MPA gösterdikleri bulunmuştur (Huston, 2001; Osborne ve Franklin, 2002; Sinden, 1999). Türkiye’de müzik öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da konservatuvar kız öğrencilerinin performans kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kurtuldu ve Aksu, 2015; Yılmaz, Yazıcı ve Gündüz, 2015; Güdek ve Çiçek, 2017). Ancak bu ilişki çocuklarda daha karmaşıktır (Ryan, 2003).

Müzik araştırmaları yazınında MPA, performans anksiyetesinin bir şekli olup, bu durumun ortaya çıkmasında etkileşim içerisinde olan üç grup bileşenden bahsedilmektedir: bilişler, somatik (otonomik uyarılma) ve diğer davranışsal tepkiler (Craske ve Craig, 1984; Salmon, 1990). MPA için bilişsel tepkiler, konsantrasyon problemleri, performansa ilişkin rasyonel olmayan düşünceler, performansa yönelik beklentilerin karşılanamayacağı ile ilgili artmış endişe hali, hata yapmaya karşı duyulan korku ve çaresizlik gibi rahatsızlık veren zihinsel süreçleri kapsamaktadır (Kenny, Fortune ve Ackerman, 2011). Somatik veya otonomik uyarılma ise kalp atımı ve solunumdaki hızlanma, ağız kuruluğu, terleme, mide bulantısı, titreme ve bayılma gibi fizyolojik tepkileri kapsamaktadır (Ryen ve Andrews, 2009). Davranışsal tepkiler ise performanstan veya ihtimalinin olduğu ortamlardan kaçınma olarak ele alınmaktadır. MPA’nın bu üç faktör modelini destekleyecek ampirik kanıtlar bulunmaktadır.

Bir başka çalışmada Craske ve Craig (1984), yüksek anksiyete özelliği (trety) gösteren performansçılar ile düşük anksiyeteli performansçılarını kıyaslamışlardır. Uzman hakemler tarafından değerlendirilme gibi özellikle stresli bir ortamda karşılaştırıldığında düşük anksiyeteli bireylerin yüksek kalp atım hızı yaşadıklarını, ancak bilişsel veya davranışçı belirtilerin bu duruma eşlik etmediğini bulmuştur. Bu deneyim, “ısınma” koşuluna oranla daha yüksektir. Yüksek kaygılı bireyler ise üç alanda da (bilişler, somatik -otonomik uyarılma- ve davranışsal) belirtiler yaşamışlardır. Yüksek kaygılı bireyler yüksek oranda performans anksiyetesi bildirmişlerdir. Ayrıca bu durum düşük kendine güvenle de ilişkili bulunmuştur.

Araştırmacılar bu etkileşimin doğasıyla ilgili olarak tartışma içerisindedirler. Zinn, McCain ve Zinn (2000), performans anksiyetesinin öncelikli olarak psiko-fizyolojik bir olay olduğunu ve otonom sinir sisteminin MPA’yı başlatıp sürdürdüğünü belirtmiştir. Alternatif olarak Kirchner’e (2003) göre, MPA’nın semptomatik görüşü, otonom sinir sistemi ile değil, performans sergileyen tarafından algılanan tehdit ile aktive olmaktadır. Wilson (2002) tehdit algılanmasını, anksiyete yaşanmasında önemli rolü olan üç değişkenin etkileşimi ile açıklamaktadır: Performans sergileyenin sosyal stres durumlarında tepkilerinde anksiyete deneyimlemesine yol açan yapısal ve öğrenilmiş yatkınlığı (anksiyete treyti), görev zorluğunun derecesi, durumsal stresin derecesi (durumda sosyal veya çevresel baskı yüksek olduğunda yüksek kaygının yaşanma olasılığı daha yüksektir).

Başka bir çalışmada Kenny (2005) ergen müzisyenlerde bilişlerin, duyguların ve somatik uyarılmanın hangisinin MPA’yı en iyi yordadığını araştırmış ve anksiyete özelliği (treyti) ile cinsiyetin MPA’nın en iyi yordayıcıları

olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, olumsuz bilişlerin “kötü performans” sırasında yaşandığını ve bunun da MPA’nın sonraki önemli yordayıcı değişkenlerinden biri olduğunu söylemiştir.

5.1. MPA kimlerde görülür?

Müzik Performans Anksiyetesi henüz bir tanı olarak sınıflandırmamakla birlikte daha çok sosyal fobi kapsamında ele alındığından görülme sıklığı konusu yeterince net değildir. Ancak sanat icra edenlerin çoğu, işlerinin doğası gereği yüksek adrenalin, kaygı, yorgunluk, sosyal baskı ve ekonomik güvensizlik gibi koşullar altında performans sergilemek zorunda olduklarından genel bir stres yaşarlar. Herkes aynı derecede MPA yaşamasa bile, çocuk, genç ya da yetişkin; amatör ya da profesyonel, deneyimli ya da deneyimsiz, solo veya orkestrayla, icracı ya da şarkıcı olmaksızın, performans gösteren herkes tüm çeşitlerde ve yaşlarda MPA yaşayabilirler.

5.1.1. Çocuk müzisyenler

Çocuklarda MPA’nın araştırılması ile ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Çocukların genellikle test alma veya spor gibi performans değerlendirme kapsamında incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Fleege, Charlesworth, Burts, ve Hart, 1992; Hembree, 1988; Kass and Gish, 1991; Passer, 1983; Scanlan ve Lewthwaite, 1984; Simon ve Martens, 1979; Smith, Smoll, ve Barnett, 1995; Terry, Coakley, ve Karageorghis, 1995; Zatz ve Chassin, 1985).

Simon ve Martens (1979) çocuklarda ilk olarak MPA’nın oluşumunu incelemiştir. Çalışmanın odak noktası spor performans anksiyetesidir. Çalışmalarında, 749, 9-14 yaş erkek çocukların spor ve müzik aktivitesindeki anksiyeteleri incelenmiştir. En yüksek anksiyete, erkek çocuklarda solo bir enstrüman çalarken gözlenmiştir. Bir grupta çalmak ise takım sporlarını da dahil eden grup aktiviteleri arasında en fazla anksiyete verici olarak bulunmuştur. Son zamanlarda Ryan (2000, 2004), çocuk müzisyenlerde MPA’nın belirtilerini ve prevalansını değerlendirmiştir. Sonuçlara göre, çok sayıda çocuğun yetişkin müzisyenlerde görülen fiziksel ve fizyolojik MPA semptomlarını gösterdikleri, performans kaygısının performans kalitesi ve benlik değeri ile negatif korelasyon gösterdiği bulunmuştur. MPA çocuk müzisyenlerde performansın öneminin algılanması ve seyirci büyüklüğü ile artıyor görünmektedir (Le Blanc, Jin, Obert, ve Siivola, 1997). Bu ilişki yetişkin müzisyenlerde de gözlenmektedir. Ryan (2005), 173 çocukta (3-7 yaş aralığında) performans kaygısını incelemiş ve durumluk kaygının okul konseri olacağı gün anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ve çocukların treyt anksiyete düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

5.1.2. Ergen müzisyenler

MPA, diğer anksiyete bozukluklarında olduğu gibi çocuklukta ve ergenlikte fark edilebilir (Kashani ve Orvaschel, 1990). Bu yaş grubu için MPA’nın sağlam bir ölçümünün geliştirilme ihtiyacı bulunmaktadır. Yetişkinler için ise ölçüm aracı olarak Müzik Performans Anksiyetesi Envanteri–Ergen (MPAI-A) kullanılmaktadır. Osborne, Kenny ve Holsomback’ın (2005) yaptıkları çalışmada, kızların MPAI-A puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, üç grupta karşılaştırılan MPA düzeylerinin 14-19 yaş grubunda en fazla görüldüğünü bulmuştur.

5.1.3. Orkestra müzisyenleri

Birkaç uluslararası derleme, profesyonel orkestra müzisyenleri arasındaki MPA’nın daha yaygın ve problemlili olduğu yönündedir (Steptoe ve Fidler, 1987). Örneğin, Uluslararası Opera Müzisyenleri ve Senfoni Konferansı Anketi, 48 orkestradan müzisyenlerin (2.212 cevap alınmış) %24’ünün sıklıkla sahne korkusu yaşadığı (MPA’nın en şiddetli formu), %13’ünün akut anksiyete ve %17’sinin ise depresyon yaşadığını göstermiştir (Fishbein, Middlestadt, Ottati ve ark., 1988). James’in (1998) yapmış olduğu taramada ise 56 orkestradan %70 müzisyenin performanslarını etkileyecek şiddette anksiyete yaşadıklarını ve %16’sının ise bu anksiyete düzeyini haftada birden çok yaşadığı gösterilmektedir.

Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre; MPA’nın en yüksek düzeyleri solo performanslarla tetikleniyor gibi görünmekteyken, orkestra sanatçı seçimlerinde en yüksek düzeyde MPA olduğu rapor edilmiştir. En az MPA’nın ise müzisyenlerin tek başına pratik yaptıkları zamanlarda gözlendiği ifade edilmiştir (Spahn, Walter ve Nusseck, 2016).

5.1.4. Opera korosu sanatçıları

Son zamanlarda yapılmış bir çalışma MPA’nın sadece orkestral müzisyenlerde görülmekte olmadığını, opera korosu sanatçılarının da yüksek düzeyde performans anksiyetesi gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Kenny, Davis ve Oates, 2004). Bu çalışmada, opera korosu sanatçılarında yüksek treyt anksiyetenin normatif örnekleme oranla üç kat daha yaygın olduğu bulunmuştur. Treyt anksiyete ve MPA arasındaki ilişki müzik öğrencilerinde de yaygın olarak gözlenmiştir (McCoy, 1999). Opera, bale veya tiyatro oyunlarında yer alan müzisyenler;

sahnedeki performansla birlikte çalan müzisyenlerden daha şiddetli MPA deneyimlediklerini ifade etmişlerdir (Kenny, Driscoll ve Ackermann, 2016).

Opera korusu sanatçıları ile müzik bölümü öğrencilerinin anksiyete troytlerinin yüksek olmasının, yaşamlarını sürekli benzer ortamda (anksiyete artırıcı ortamlar, performans sergileme gibi) geçirmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Performans anksiyetesi bağlamında müzik performans anksiyetesini açıklamaya yönelik modeller

Müzik performans anksiyetesi (MPA), genler, çevresel uyarıcılar, bireyin deneyim, duygu, biliş ve davranışları gibi birçok faktörün etkileşiminden kaynaklanan karmaşık bir fenomendir (Kenny, 2011). Müzisyenler tarafından MPA'nın nedenleri olarak en çok üç konudan bahsedilmektedir: "içten gelen baskı" (pressure from self), "aşırı uyarılma" (excessive arousal) ve "performans için hazırlığın yetersiz olması" (inadequate preparation for performance) (Kenny, Driscoll ve Ackermann, 2014). Kenny ve arkadaşlarının çalışmasında (2014), müzisyenlerin MPA ile baş etme stratejilerine bakıldığında daha çok pratik yapılması, derin nefes, olumlu kendi kendine konuşma, sahte performans deneyimi (mock performance practice), performans alanını tanıma, gevşeme teknikleri, görüşme ve ilaç kullanımı bildirilmiştir.

Müzik performans anksiyetesini anlamak için anksiyete modellerinden faydalanmak gerekmektedir.

5.2.1. Barlow'un modeli

Barlow'un (2000) anksiyete modeli genel anlamda performans anksiyetesini, özel anlamda da müzik performans anksiyetesini (MPA) anlamamıza yardımcı olacaktır. Barlow'a göre anksiyete ya da duygu durum bozukluklarında üç yatkınlığın gelişimi söz konusudur. Bunlar: Genel biyolojik yatkınlık (kalıtım); zorlayıcı olaylar karşısında kontrol hissini geliştiren erken dönemlerdeki deneyimlere dayanan genellenmiş psikolojik yatkınlık ve daha spesifik psikolojik yatkınlık ki bununla anksiyete öğrenme sürecindeki belirli bir çevresel uyaran ile ilişkili hale gelir.

Barlow'a göre, genetik hazırlık ve erken dönem yaşantıları genellenmiş anksiyete veya depresyonun gelişiminde söz konusu olabilir. Üçüncü tip yatkınlık ise daha çok özgül fobi, panik bozukluk gibi özgül anksiyete bozuklukları ile daha çok ilişkili görünmektedir. Örneğin sosyal değerlendirme artmış somatik duymalara eşlik edebilir ve artmış tehlike veya tehdidin algılanması ile ilişkili hale gelebilir. Yüksek anksiyete troyti olan genç performansçılar (genellenmiş psikolojik yatkınlık), rekabetçi çevreden performansları ile ilgili erken ve sık değerlendirmelere ve kendilik değerlendirmelerine maruz kaldıysa (özgül psikolojik yatkınlık), MPA'nın fizyolojik, davranışsal ve bilişsel tepki özelliklerini göstermeye başlayabilir. Anksiyete bilinçli olarak, rasyonel kaygıyla ya da başlatıcının ipuçları ile, bilinç dışı olarak da somatik duymaların veya erken anksiyete yaratıcı olaylarla başlayabilir. Bir kere başladığında kişi, kendini değerlendirme dikkat basamağına hızlı bir geçiş yapar (tehlike ile ilgili uygunsuz algılanan kapasitenin kendilik değerlendirmesi) ve bu durumda o anki performans daha çok göze çarpar hale gelir. Dikkat, tipik olarak daralır ve konsantrasyon ile performansı bozan felaketleştirici (katastrofik) bilişsel kendilik ifadesine odaklanır. Bu doğrultuda, MPA sosyal kaygı ile benzerlik göstermekte ve aşırı uçlarda yaşanan şekli ise sosyal fobiye oldukça benzer görünmektedir. Kişinin performansını sergilerkenki içinde bulunduğu koşullar, sosyal değerlendirme derecesinin performansçı tarafından algılanışı sosyal fobinin özellikleri şeklinde açıklanmaktadır. Birçok tehlike aşırı bir anksiyete olarak algılanır ve aşırı kaygılı kişiler, performans koşulunu çok daha fazla tehdit edici olarak algılamaktadırlar (Kenny, 2006).

5.2.2. Test alma kaygısı ve akademik yeterlik teorisi

Test alma kaygısı ile akademik yeterlik alanlarında kuram oluşturulması, performans anksiyetesini artıran ve sürdüren bilişlerin rolü hakkında daha çok kanıt sunmaktadır. Üç benzer süreç performans anksiyetesi ile ilişkili görünmektedir: Bilişsel-dikkat süreçleri (örn. endişe, görev-ilişkili olmayan düşünme, kendi ile olumsuz uğraş), bilişsel beceriler (çalışma alışkanlığı), kendini yeterli bulma- öz yeterlilik (Kenny, 2006).

Bu üç teori basitçe Smith, Amkoff ve Wright (1990) tarafından test edilmiştir. Bilişsel-dikkat süreçleri, test üzerindeki performans ve test kaygısının ikisi için de varyansın nedenini açıklamaktadır, ancak bilişsel beceriler ve kendini yeterli bulma ölçümlerinin ikisi birden tek bir değişime neden olmuşlardır. Bu bulgular, test kaygısı olan bireyler tarafından deneyimlenen çoklu güçlükler için çoklu model müdahalelerinin oluşturulmasını önermektedir. Bu formülasyonlar MPA'yı anlamak ve tedavisini sağlamakla doğrudan ilgilidir.

5.2.3. Anksiyetenin performansı etkileme modeli

Anksiyetenin performansı üç etkileme şekli bulunmaktadır:

1. Normal bilgi işleme sürecinde karışmaya yol açacak dikkat bozulması yaşanması. Bu sebeple, yüksek test ve performans anksiyetesi olan kişiler genellikle teste veya performans koşulunda kendi anksiyetelerine, görevlere olduğundan daha fazla dikkat harcamaktadır.

2. Görevin yetersiz üretimi (production of off task), yetersiz veya rekabet davranışı göstermek.

3. Davranışsal seçim etkileri, daha az rakip davranışı göstermek. (Kenny ve ark., 2004)

Performans ile anksiyete arasındaki ilişki özellikle test koşullarında karmaşıktır. Anksiyete yaşayan bazı kişiler bu durumda bozulma yaşarlarken, bazıları da bu durumu performanslarını artırmak için bir şans olarak görürler.

Brodsky (1996), MPA'nın artan anksiyete şiddetiyle oluştuğunu önermektedir. Ona göre MPA, profesyonel kişi için "stresin ve anksiyetenin içten gelen doğal bir şey olduğu..." yaklaşımından, anksiyete ve korku düzeyindeki artışla birlikte "sahne korkusu" adı verilen en şiddetli hale gelebilmektedir. Aşağıdaki şekil, performans anksiyetesinin şiddete göre tanımları arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Şekil 1. Performans anksiyetesinin şiddetine göre tanımları

Kariyerle ilgili stres → Performansta gerginlik → Performans kaygısı → Sahne korkusu

5.2.4. MPA'nın bilişler ve performans üzerine etkisi

Yüksek düzeyde anksiyeteli kişiler, düşük anksiyeteli kişilere oranla düşünme stilleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: Olay öncesi güçlü olumsuz beklentiler, performanslarının ardından kendilerini geriye dönük değerlendirmede güçlü olumsuz yanıllıklar, jüriler/seyirciler tarafından performanslarıyla ilgili olumsuz yargılanma olacağına dair güçlü beklentiler, zayıf performansının sonuçları hakkında güçlü endişeler, jüriler veya seyircilerin tepkilerindeki değişikliklere aşırı önem verme/tepki verme, kanıtlara inanmadaki yetersizlik (durumu ustaca ele almadaki yetersizlik) (Wallace ve Alden, 1997). Kısacası, yüksek düzeyde anksiyeteli kişiler, düşük anksiyeteli kişilere oranla olumsuz değerlendirmenin sonuçları ve olabirliklerini aşırı bir şekilde değerlendirmektedir. Dolayısıyla performansın, değerlendirmenin olduğu koşullarda daha çok bozulma olasılığı bulunmaktadır.

Düşük ve yüksek performans sergileyenlerin arasındaki bilişsel farklılıklar açıkça görülmekteyken, genel anlamda sosyal anksiyete görüşü sıklıkla ihmal edilmektedir. Özellikle MPA'sı yüksek olan kişiler zorunlu olarak bozulmuş bir performans ya da düşük anksiyeteli insanların gösterdiği performanstan daha kötü bir performans göstermek durumunda değildirlir (Strahan ve Conger, 1999). Durumlara göre, yüksek anksiyeteli kişinin düşük anksiyeteliye oranla gösterdiği performans daha kötü olabilir, sosyal ve sanatsal performans katastrofileri ise nadirdir. Bunun için birçok açıklama bulunmaktadır. Öncelikle, kişiler durumlara özgü bireysel tepki verirler. Bandura (1991), bağlamda veya görev beklentisinde çok küçük değişikliklerin kişinin anksiyeteyi provoke edici veya etmeyici durumsal uyarılmışlığını değiştirebileceğini göstermiştir. İkinci olarak, yüksek anksiyete için bu uyarıcılar gerçekten nadiren faciaya (katastrofi) neden olabilir. Üçüncü olarak yüksek anksiyeteli profesyonel performans sergileyiciler, performans öncesi, tekrar öğrenme, provalar ya da konser verilecek yeri önceden görme gibi birçok telafi edici aktiviteyi yaparak, performansları sırasında benzer bir anksiyete yaşayacaklarını bilerek bu durulma baş edebilirler (Kenny, 2006).

Kendilik temsili katastrofisi ("donup kalma", panik, sahneyi terk etme) nadir görülmektedir. Bunu açıklayan bir model de Fazey ve Hardy'den (1988) gelmektedir. Bu modele göre; o anki yeterlik düzeyi, düşük kendilik yeterliği, olumsuz beklentiler, yüksek bilişsel anksiyete, yüksek fizyolojik uyarılmışlık bileşenlerinin kombinasyonu performans katastrofisini oluşturmaktadır. Burada iyileşme, öncelikli olarak fiziksel uyarılmanın azaltılmasına bağlı olarak sağlanabilir görünmektedir (Fazey ve Hardy, 1988).

5.2.5. Performans kaygısında mükemmeliyetçiliğin rolü

Performans kaygısında mükemmeliyetçiliğin rolüne geçmeden önce mükemmeliyetçiliğin anlamı ve oluşumuna göz atmak yerinde olacaktır. Mükemmeliyetçilik ve psikopatoloji arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar artmıştır. Mükemmeliyetçilik; sosyal anksiyete, yeme bozuklukları, depresyon, intihar, somatik bozukluklar, obsesif kompulsif bozukluk ve obsesif kompulsif kişilik bozukluğu gibi birçok bozuklukta araştırılmıştır (Shafran, R. ve Mansell, W., 2001).

Mükemmeliyetçiliği ilk tanımlayan Hollender, mükemmeliyetçiliği "kişinin kendisinin ya da diğerlerinin talep ve isteklerinin durumun ya da olayın gerektirdiğinden daha yüksek kalitede performans göstermek" olarak tanımlamıştır. Daha sonraları Burns mükemmeliyetçiliği; beklentileri, olayın yorumlanması, kişinin kendisi ve diğerleri

ile olan gelişim sürecini kapsayan “bilişlerin ağ örüntüsü” (network of cognitions) olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçi özelliğe sahip kişiler, genellikle gerçekçi olmayan yüksek standartlara sahip olmakla birlikte, onlara sıkı bir şekilde bağlı olan ve kendilerini bu standartlara erişebildiklerinde değerli hissedenden kişiler olarak tanınmaktadır. Başka bir tanımda ise mükemmeliyetçilik “performans için çok yüksek standartların yaratılması ve kendiliğinden gelişim sürecinde aşırı derecede eleştirilenin eşlik etmesi” olarak belirtilmiştir. Bu yüksek standartlar ile birlikte yetersizlik korkusu da söz konusu olmaktadır. Kişi bu yüksek standartları karşılamak için bir takım davranış örüntüleri sergileyebilmektedir (örn. dikkatlice tekrar tekrar kontrol etme, içini rahatlatmaya çalışma, diğerlerinin yanlışlarını düzeltmeye odaklanma, karar almadan önce aşırı biçimde düşünme gibi...). Ayrıca, fonksiyonel olmayan mükemmeliyetçi özelliğe sahip olanlar, genellikle, kişinin yüksek standartlarla karşı karşıya kalmalarını gerektirecek durumlardan sakınmak eğilimi gösterirler (örn., bir işi erteleme, yüksek standartlar sebebiyle bir işi ya da durumu erkenden bitirmek ya da hiç başlamamak gibi) (Akt: Shafran ve Mansell, 2001).

Mükemmeliyetçiliği tanımlamak için, “nörotik”, “kendiyi yarıma, kendini yenme” (self-defeating) ve “fonksiyonel olmayan” terimleri kullanılmaktadır. Bu kişiler performanslarından pek memnun olmazlar. Normal mükemmeliyetçiliğe sahip kişiler, nörotik mükemmeliyetçiliğe sahip kişilerle aynı şekilde yüksek standartlara sahip olabilirler ancak onlardan farklı olarak, bu standartlar başarılı olduğunda tatmin duygusu yaşarlar.

Müzik performansı da iyi motor beceri ve koordinasyon, dikkat ve bellek, estetik ve yorumlama becerileri gibi bir dizi üst düzey beceriyi gerektirmektedir. Barlow’un (2000) anksiyete tanımlaması “kontrol edilemezlik hissi, çaresizlik hissi... Çünkü kişi istenilen sonuçları elde etmede güçlük yaşar...” şeklindedir. Aslında mükemmeliyetçilik tanımıyla benzerlik göstermektedir.

Müziyenlerde bir özellik (treit) olarak mükemmeliyetçilik incelenmeye başlanmıştır (Kenny, Davis ve Oates, 2004). Mor, Day, Flett ve Hewitt (1995) 49 profesyonel klasik müzisyende özellik (treit) incelemiştir. Sonuçlar, performans sergileyenlerin mükemmeliyetçi kişisel standartları olduğunu (örn: “Her zaman tüm potansiyelimle çalışmalıyım”) ve yüksek mükemmeliyetçi sosyal standartları olduğunu (örn. “Çevremdeki insanlar her yaptığım şeyde başarılı olacağımla beklerler.”) göstermiştir. Bu standartların yüksek olduğu kişiler, bu maddelerden yüksek puan almayan performans sergileyen kişilerden daha çok zayıflatıcı ve onları güçten düşüren anksiyete deneyimlemiştir. Sinden’in (1999) yaptığı çalışmada, 138 çalgı aleti (enstrüman) bölümünde okuyan öğrencinin mükemmeliyetçilik boyutu (hatalar üzerine aşırı düşünme, çalışma ve düşük kişisel standartlar üzerine aşırı şüphe) ve performans kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise uyumsuz mükemmeliyetçilik bir sosyal/treit/endişe faktörü ile ilişkili bulunmuştur (Kawamura ve ark., 2001). Ülkemizde yapılan bir çalışmada müzik öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygıları incelenmiştir (Sarıkaya, 2018). Türkiye’de müzik eğitimi alan 541 lisans öğrencisiyle yapılan çalışmada MPA düzeyleri ile mükemmeliyetçilik ve öz yeterlik inançları bakımından anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Mükemmeliyetçilik puanları arttıkça MPA belirtilerinin de arttığı görülmüştür. Öz-yeterlik inancının yüksek olmasının MPA belirtilerini önlemede önemli bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır (Sarıkaya, 2018).

Elit sanatçılarda ise anksiyete ve mükemmeliyetçilik arasında yakın bir ilişki olduğu düşünülebilir. Bir çalışmada opera sanatçılarındaki mükemmeliyetçiliğin, MPA ve treit anksiyete ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Kenny ve ark., 2004). Ayrıca bu çalışmada mükemmeliyetçilik Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPAI) ile yüksek bir korelasyon göstermiştir.

Yöndem (2007) tarafından Türkiye’de yapılan bir çalışmada müzik eğitimi gören katılımcılarda yüksek mükemmeliyetçi tutuma sahip olma ile yüksek performans kaygısı arasında ilişkiler bulunmuştur.

Yüksek düzeyde mükemmeliyetçi tutum veya özellik (treit), kişilerin kendilerinden ve diğerlerinden gerçekçi olmayan düzeyde yüksek performans beklentisine ve hatalara karşı toleranslarının düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Bu durumların da kaygıyı artırıcı faktörler olarak ele alınabileceği düşünülmektedir (Papageorgi, Hallam ve Welch, 2007). Bazı araştırmacılar ise mükemmeliyetçiliğin MPK üzerinde her zaman olumsuz sonuçlar doğurmayacağını da önermektedir: Bu ilişkinin mükemmeliyetçiliğin niteliğine ve düzeyine bağlı olarak performans üzerinde olumlu etkileri olabileceğini de bulmuşlardır (Kobori, Yoshie, Kudo ve Ohtsuki, 2011; Stoaber ve Eismann, 2007).

6. Müzik performans anksiyetesine müdahale ve tedavi seçenekleri

MPA’nın sosyal anksiyete bağlamında değerlendirilmesiyle birlikte önleme, müdahale ve tedavi aşamalarında sosyal anksiyete bozukluğu için kullanılan yöntemlerin kullanılıyor olduğunu düşünmek doğru olacaktır. Ancak özelleşmiş olarak MPA’ya odaklanan seçenekler de bulunmaktadır.

MPA'yı azaltmak için kullanılan müdahale yöntemlerini inceleyen üç derleme çalışmasında ortak olarak etkili olan psikolojik müdahaleleri bilişsel yeniden yapılandırma, maruz bırakma, bilişsel davranışçı terapi olarak gözlemlemişlerdir (McGinnis & Milling, 2005; Kenny, 2005; Brugués, 2011). Brugués (2011) ayrıca beta-blokerlerin bazı fiziksel tepkileri azaltabileceğini ancak genellikle psikolojik müdahalelerle birlikte dikkatli kullanılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Farmakolojik tedavi seçeneklerinde genel olarak beta blokerler, anksiyolitikler ve antidepresanlar kullanılmaktadır.

Son yıllarda yapılan bir çalışmada ise MPA üzerinde çoklu model etkililiği araştırılmıştır (Spahn ve ark., 2016). Bu çalışmada grup tartışmasıyla birlikte davranışsal maruz bırakma (sahte orkestra seçmeleri ve kaydedilen performanslar), uzman geribildirim ve bilişsel stratejilerin birleşiminden oluşan müdahaleler incelenmiştir. Ayrıca araştırmacılar bilişsel davranışçı stratejilerle birlikte bilgece farkındalık (bilinçli farkındalık-mindfulness) eğitimlerini eklemişlerdir. Her iki koşulda da müdahalelerin performans anksiyetesini ve durumsal kaygıyı azalttığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise sanal gerçeklik maruz bırakma yönteminin, özellikle kaygıya yatkın müzisyenlerde performans anksiyetesini azalttığı ve performans kalitesini arttırdığı gösterilmiştir (Bissonnette, Dube ve Provencher, 2015).

Kabul ve kararlılık terapisi olarak bilinen terapinin (ACT) etkileri üzerine yapılan bir çalışmada MPA yaşayan bir kemancının anksiyetesinde klinik olarak anlamlı bir azalma ve on seans sonrasında daha iyi performans kalitesi gösterdiği raporlanmıştır (Juncos ve Markman, 2015).

Hedef belirleme, konsantrasyon, imgeleme, kendi kendine konuşma, uyarılmanın düzenlenmesi gibi psikolojik beceri eğitimlerinin sporcularda uzun zamandır başarıyla kullanıldığı bilinmektedir, ancak müzisyenlerde nadir kullanılmaktadır (Hatfield, 2016).

Baskı ve stres altındaki müzisyenlerin düşüncelerine göre, yararlı olmayan baş etme stratejileri MPA ve performans kalitesinin her ikisiyle birlikte pozitif yönde ilişkili olabilir (Thomas ve Nettlebeck, 2014). Performans kalitesi ile performans kaygısı arasındaki ilişki gerçekten karmaşıktır ve bunları ayrı ayrı incelemek gereklidir. Bununla birlikte performans kalitesini öznel olarak değerlendirmek de zorluklar barındırır. Dahası, performans kaygısını heyecan olarak yeniden çerçeveledirmenin kaygı düzeyini azaltmayabileceği ancak performans kalitesi yine de artabileceği ifade edilmektedir (Brooks, 2014).

Türkiye'de Eğilmez, Aytekin ve Dirican tarafından (2012) yapılan bir çalışmada Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitiminde okuyan 80 öğrenciye piyano sınavı öncesi ve sınav sırasında anksiyete ölçümleri ile başa çıkma yöntemlerine ilişkin ölçümler alınmıştır. Kadın katılımcıların %73'ü, erkek katılımcıların ise %52'sinin jüri önünde gerçekleşen sınavda belli bir başa çıkma yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir (solunum, gevşeme egzersizleri, sakinleştirici ilaçlar, dua etmek vb).

MPA belirtilerinin azaltılmasında başka teknikler de kullanılmaktadır: Bunlar biyogeribildirim yöntemi (Akt: Nagel, 2010), meditasyon ve yoga (Khalsa, Shorter, Cope, Whyshak ve Sklar, 2009), video-geri bildirim yöntemi (Gündüz, 2013), Alexander duruş tekniği (Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson ve Symonds, 1995) olarak sayılabilmektedir. Ancak bu yöntemlerin etkililik çalışmaları yeterli sayıda değildir.

7. Tartışma ve sonuç

Müzik performans anksiyetesi, performans anksiyetesinin özelleşmiş bir formudur. Performans anksiyetesi ise, sosyal anksiyete bağlamında değerlendirilmektedir. Müzik performans anksiyetesini ele alırken, sosyal anksiyete ve sosyal anksiyetenin bir boyutu olan performans anksiyetesini birlikte ele almak gerekmektedir. Çünkü bu bileşenler, birbirlerinden ayrıştırılmayan bir yapıyı oluştururlar.

Performans anksiyetesi çok çeşitli alanlarda olabileceği gibi, psikoloji biliminin temeldeki odak noktalarından da birisini oluşturmaktadır. Çünkü anksiyete insanlığın doğuşundan beri var olan ve çoğunlukla hayatta kalmayı sağlayıcı önemli bir fonksiyonu olan bir duygudur. Ancak yoğunluğu ve şiddeti insanların işlevselliğini düşürmekte ve rahatsızlık hislerini artırarak patolojik bir duruma yol açabilmektedir. Anksiyetenin doğasını anlamak, hangi boyutta bireyleri rahatsız ettiği ve tedavi edilmesi gerektiğini araştırmak bu sebeple önemlidir.

Performans gerektiren alanların başında gelen müzik ve sahne sanatları açısından bakıldığında, kişilerin oldukça yoğun sıkıntı yaşaması ve hatta düzey olarak sahne korkusu geliştirme olasılıkları ile işlevselliklerinde bozulmaların ortaya çıkma ihtimali göz önüne alındığında, MPA'nın içeriğinin ve müdahale ile tedavi sistemlerinin tanınması önem arz etmektedir. Performansa dayalı anksiyete, özellikle MPA, büyük oranda genetik, biyolojik, davranışsal, bilişsel, fizyolojik ve geçmiş deneyimlerin içine alan bir bakış açısıyla açıklanmaktadır. Alanda, bu fenomeni açıklayacak çok sayıda model veya görüş öne atılmıştır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, özellikle

fiziksel uyarılmışlık düzeyi, fiziksel belirtiler (Craske ve Craig, 1984; Salmon, 1990), öz yeterlik (Kenny, 2006), olumsuz benlik algısı, aşırı mükemmeliyetçilik (Kenny, Davis ve Oates, 2004) ve bilişsel şemaların (Wallace ve Alden, 1997) bu rahatsızlığı sürdürdüğü üzerine odaklanmaktadır. Sosyal fobi kuramlarının hemen hepsi performans kaygısı için de geçerlidir. Özellikle sosyal fobinin bilişsel bakış açısı ve otomatik düşünceleri ile bilişsel çarpıtma örnekleri daha spesifik olarak MPA için de geçerli örnekler sunmaktadır (Beck, J. S., çev.,2001); Leahy ve Holland, 2000).

Performans anksiyetesi, sosyal kaygıya; sosyal kaygının iyice artmış olması ise sosyal fobiye yol açabilmektedir. Unutmamak gerekir ki tüm bu kaygı tipleri bir spektrum içerisinde ve şiddetine göre isim değiştirir. MPA’da ise sanatla uğraşmanın verdiği genel bir anksiyetenin varlığından bahsedilir. MPA’nın şiddetlenmiş hali sosyal kaygıya ve performans anksiyetesine, daha da şiddetlenmiş hali ise sahne korkusuna yol açabilmektedir. Müzisyenlerin temel görevleri ve zorunlulukları performans sergilemek olduğundan, beklentileri ve özellikle mükemmeliyetçi tutumları da kaygılarını tetikliyor gibi görünmektedir. Özellikle seyirci ya da jüri tarafından izleniyor olmak bu durumu daha da alevlendirilebilir.

Patolojilerin nedenlerini belirlemek, tedavi ve müdahaleler açısından oldukça önemli bilgiler sağlar. Bu amaçla daha fazla tanı ve değerlendirme çalışmaları yapılarak MPA’nın temel bileşenleri incelenmelidir. Şu anki yazıda incelenen araştırmalarda ve izlenen uygulamalarda birçok davranışçı, bilişsel, öğrenme ve fizyolojik tekniklerin MPA’nın azaltılmasında uygulandığı gözlenmektedir. Tedavide etkili olan bir çok teknik ve terapi uygulansa da alanda bilinmeyen fenomenlerin gün ışığına çıkartılması gerekmektedir.

Yazılan derlemedeki en büyük eksikliklerden biri son yıllarda artış göstermesine karşın, Türk örneklemleri ile yapılan çalışmaların az sayıda oluşudur. MPA’nın ülkemizde, özellikle müzik okulları, Güzel Sanatlar Liseleri veya Konservatuvar gibi müzik eğitimi veren yerlerde öğrencilerin ve sanatçıların yaygın bir şekilde yaşadıkları bir sorun olduğu bilinmektedir. Bu amaçla daha ayrıntılı ve çok sayıda çalışmalarla, bu alanın değerlendirme araçları oluşturulmalı ve tedavisine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bu derleme çalışması ile konuya ilişkin bir çerçeve sunulmuş ve Türkiye’de artan bir sorun olmasına karşın gerekli koruyucu yaklaşımlar, önlemler, müdahaleler ve tedavilerin sınırlı kaldığı gösterilmiştir. Konuya ilişkin ilginin artmasıyla araştırmaların çoğalması beklenmektedir. Örneğin müzik okulları, Güzel Sanatlar Liseleri veya Konservatuvar gibi müzik eğitimi veren yerlerde okul psikolojik danışmanları veya psikolojik hizmetlerin sunulduğu birimler tarafından performans anksiyetesi odaklı eğitimlerin verilmesi, stresi yönetme psiko-eğitim gruplarının düzenlenmesi, bilgece farkındalık stres azaltma metotlarının öğretilmesi, bilişsel becerilerin kazandırılması, girişkenlik ve sosyal beceri eğitimleri gibi grup eğitimlerinin veya bireyselleşmiş çalışmaların yürütülmesiyle önleyici çalışmalar ve müdahalelerin uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaların MPA açısından riskli gruplarla da yürütülebileceği, ayrıca yüksek riskli olan gruplarda daha ileri tedavi ve terapi süreçleri için gerekli yönlendirmelerin yapılabileceği düşünülmektedir. Ancak tüm bu önleme ve müdahale süreçlerinin yürütülebilmesi için MPA’nın yakından tanınması ve bileşenleri ile mekanizmalarının öncelikle ruh sağlığı çalışanları ile eğiticiler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Mevcut çalışma ile bu konudaki bilgi eksikliğinin giderilmesi hedeflenmiş, alanyazındaki MPA’yı açıklamaya yönelik tüm model ve değişkenler araştırma bulgularıyla desteklenerek ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Yazarların katkı oranı beyanı

Tek yazarlı çalışma olup makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından yazar sorumlu olduğunu beyan eder.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Çalışma derleme olduğu için “Etik Kurul İzni” gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazarına aittir.

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği: *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*, Yeniden gözden geçirilmiş dördüncü baskı (DSM IV-TR), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000’den Çeviren Koroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001.
- Amerikan Psikiyatri Birliği: *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*, Beşinci baskı (DSM V), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, Çeviren Koroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
- Ashcraft, M.H., ve Faust, M.W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8, 97-125.

- Bandura, A. (1991). *Self-efficacy conception of anxiety*. In R. Schwarzer & R. A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*. (pp. 89-110). New York: Harwood Academic Publishers.
- Barlow, D. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Beck, J. S. (2001). *Bilissel Terapi- Temel İlkeler ve Ötesi*. (N.H. Sahin Çev). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995.)
- Bissonnette, J., Dube, F., Provencher, M. D., et al (2015) Virtual reality exposure training for musicians: its effect on performance anxiety and quality. *Medical Problems of Performing Artists*, 30, 169–177.
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualised: A critique of current research practices and findings. *Medical Problems of Performing Artists*, September, 88-98.
- Brooks, A. W. (2014) Get excited: reappraising pre-performance anxiety as excitement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 1144–1158.
- Brugués, A. O. (2011) Music performance anxiety – part 2. A review of treatment options. *Medical Problems of Performing Artists*, 26, 164–171.
- Craske, M., ve Craig, K. (1984). Musical-performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behavior Research and Therapy*, 22, 267-280.
- Deen, D.R. (2000). Awareness and breathing: Keys to the moderation of musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 60(12-A), 4241.
- Dilbaz, N. (1997) *Psikiyatri Dünyası*, 1997, 1: 18-24
- Eğilmez, H. O., Aytekin, N. T. ve Dirican, M. (2013). Coping with the performance anxiety among music education students: A method trial. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2, 165-173.
- Elliot, A.J. ve McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Fazey, J. ve Hardy, L. (1988). The inverted-U hypothesis: A catastrophe for sport psychology. *British Association for Sports Sciences Monograph No. 1*, Leeds: National Coaching Foundation.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., et al (1988) Medical problems among ICSOM musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1–8.
- Fleege, P. O., Charlesworth, R., Burts, D. C., & Hart, C. H. (1992). Stress begins in kindergarten: A look at behavior during standardized testing. *Journal of Research in Childhood Education* 7, 20-26.
- Güdek, B ve Çiçek, V. (2017). Investigating The Music Performance Anxiety Levels Of Undergraduate Students Who Have Professional Music Education According To Various Variables, *International Journal of Social Science*, 58, p 1-10
- Gündüz, S. (2013). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video-geribildirim yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hall, H. K., ve Kerr, A. W. (1998). Predicting achievement anxiety: A social-cognitive perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 98-111.
- Hatfield, J. L. (2016) Performing at the top of one’s musical game. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01356>.
- Hanton, S., Mellalieu, S.D., ve Hall, R. (2002). Re-examining the competitive anxiety trait-state relationship. *Personality and Individual Differences*, 33, 1125-1136.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58, 47-77.
- Huston, J. L. (2001). Familial antecedents of musical performance anxiety: A comparison with social anxiety. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences & Engineering*, 62(1-B), 551.
- James, I. (1998). Western orchestral musicians are highly stressed. *Resonance: International Music Council [France]*, 26, 19-20.
- Juncos, D. G. & Markman, E. J. (2015) Acceptance and commitment therapy for the treatment of music performance anxiety: a single subject design with a university student. *Psychology of Music*, advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0305735615596236>.
- Kass, R. G., ve Gish, J. M. (1991). Positive reframing and the test performance of test anxious children. *Psychology in the Schools*, 28, 43-52.
- Kashani, J. H., ve Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318.
- Kawamura, K.Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., ve DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, Anxiety, and Depression: Are the Relationships Independent? *Cognitive Therapy and Research*, 25, 291-301.
- Kenny, D. T., Davis, P. J., ve Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Kenny, D. T. (2005) A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 18, 183–208. <https://doi.org/10.1080/10615800500167258>.

- Kenny, D. (2006). Music Performance anxiety: origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: A Journal of Music Research*, 31, 51–64.
- Kenny, D. T. (2011) *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Driscoll, T. & Ackermann, B. (2014) Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: a descriptive population study. *Psychology of Music*, 2, 210–232.
- Kenny, D. T., Driscoll, T. R. & Ackermann, B. (2016) Is playing in the pit really the pits? Pain, strength, music performance anxiety, and workplace satisfaction in professional musicians in stage, pit, and combined stage/pit orchestras. *Medical Problems of Performing Artists*, 31, 1–7.
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatment for music performance anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18, 3, 183–208.
- Kenny, D. T., Fortune, J. M. ve Ackermann, B. (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music*, 41, 306–328.
- Kessler RC, Chiu WT, Demler O, Merikangas KR, Walters EE. Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*, 2005; 62:617–627.
- Kılıç C. (1998). *Türkiye Ruh Sağlığı Profili*, Bölüm 4. TC Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel MD, Ankara.
- Khalsa, S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G. ve Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 34, 279–289.
- Kirchner, J.M. (2003). A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 78–82.
- Kobori, O., Yoshie, M., Kudo, K. ve Ohtsuki, T. (2011). Traits and cognitions of perfectionism and their relation with coping style, effort, achievement, and performance anxiety in Japanese musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 674–679.
- Kurtuldu, K., & Aksu, C. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Sınav Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Yönelik Karşılaştırılması, *Uluslararası Hakemli Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5, 19 – 36
- Leahy, R. L. ve Holland, S.J. (2000). *Treatment Plans And Interventions For Depression And Anxiety Disorders*. Guilford Press: Newyork.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., ve Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education* 45, 480–496.
- McCoy, L.H. (1999). Musical performance anxiety among college students: An integrative approach. *Dissertation Abstracts International*, 60 (4-A), 1059.
- McGinnis, A. M. & Milling, L. S. (2005) Psychological treatment of musical performance anxiety: current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research Practice, Training*, 42, 357–373.
- Merritt, L., Richards, A., ve Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of Voice*, 15, 257–269.
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 207–225.
- Nagel, J. J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: A review of selected CBT and psychodynamic literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(4), 141–148.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Abnormal Psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Osborne, M. S., ve Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54, 86–93.
- Osborne, M. S., Kenny, D.T. ve Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12(4), 312–33
- Piqueras, J. A., Olivares, J., Lopez-Pina, J. A. (2008). A new proposal for the subtypes of social phobia in a sample of Spanish adolescents. *J Anxiety Disord*. 22(1):67-77.
- Papageorgi, I., Hallam, S. ve Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence, and self-esteem in competitive-trait-anxious children. *Journal of Sport Psychology* 5, 172–188.
- Ryan, C. (2000). *A Study of the Differential Responses of Male and Female Children to Musical Performance Anxiety*. Doctoral Dissertation, McGill University.
- Ryan, C.A. (2003). A study of the differential responses of male and female children to musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 63(7-A), 2487.
- Ryan, C., (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music* 32, 89–103.
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12, 331–342

- Ryan, C. ve Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57, 108-126.
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.
- Sarıkaya, M. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygılarının yordanması*. N.Erbakan Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Scanlan, T. K., ve Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology* 6, 208-226.
- Shafraan, R. ve Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychopathology: A Review of Research and Treatment. *Clinical Psychology Review*, Vol.21, No.6, 879-906
- Sinden, L. M. (1999). Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem. *Dissertation Abstracts International*, 60(3-A), 0590.
- Simon, J. A., ve Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology* 1, 160-169.
- Smith, R. E., Smoll, F.L., ve Barnett, N.P. (1995). Reduction of children's sport anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology* 16, 125-142.
- Smith, R. J., Amkoff, D. B., ve Wright, T. I. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 313-321.
- Spahn, C., Walther, J.-C. & Nusseck, M. (2016) The effectiveness of a multimodal concept of audition training for music students in coping with music performance anxiety. *Psychology of Music*, 4, 893-909.
- Steptoe, A. ve Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-249.
- Stoebert, J. ve Eismann, U. (2007): Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.
- Strahan, E. ve Conger, A. (1999). Social anxiety and social performance: Why don't we see more catastrophes? *Journal of Anxiety Disorders*, 13(4): 399-416.
- Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors. *Dissertation Abstracts International*, 62 (5-A), 1636.
- Terry, P., Coakley, L., ve Karageorghis, C. (1995). Effects of intervention upon precompetition state anxiety in elite junior tennis players: The relevance of the matching hypothesis. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 287-296.
- Thomas, J. P. & Nettelbeck, T. (2014) Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42, 624-634.
- Turner, S. M., Johnson, M. R., Beidel, D. C., Heiser, N. A. ve Lydiard, R. B. (2003). The social thoughts and beliefs scale-a new inventory for assessing cognitions in social phobia. *Psychological Assessment*, 15, 384-391.
- Valentine, E., Fitzgerald, D., Gorton, T., Hudson, J. ve Symonds, E. (1995). The effect of lessons in the Alexander technique on music performance in high and low stress situations. *Psychology of Music*, 23, 129-141.
- Wallace, S. ve Alden, L. (1997). Social phobia and positive social events: the price of success. *Journal of Abnormal Psychology*, 106: 416-424.
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for performing artists (2nd ed.)*. London, UK: Whurr.
- Wilson, G. D. & Roland, D. (2002) Performance anxiety. In *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (eds R. Parncutt & G. E. McPherson), pp. 47-61. Oxford University Press.
- Yılmaz, S., Yazıcı, T., & Gündüz, A. (2015). Konservatuvar Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri, *1. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi Bildiriler Kitabı* 6-8 Mayıs 2015 (s. 513 - 519), Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Yöndem, Z. D. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality*, 35, 1415-1426.
- Zatz, S., ve Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53, 393-401.
- Zinn, M., McCain, C., ve Zinn, M. (2000). Musical performance anxiety and the high-risk model of threat perception. *Medical Problems of Performing Artists*, 15, 65-71.

Extended Abstract

Social anxiety can be defined as fear of acting in a manner that will cause humiliation, embarrassment, or ridicule in certain social situations where one might be scrutinized or judged, so sufferers constantly fear such situations and avoid them as much as possible. Attempts to explain social anxiety are often clustered into two groups: behavioral models (conditioning models and skill deficiency models) and cognitive models/factors (interpretation, evaluation and information processing biases in the cognitive processes of people with social anxiety; cognitive distortions, negative automatic thoughts, underlying maladaptive assumptions, and dysfunctional schemas).

Performance anxiety affects an individual's work in a wide range of domains such as taking tests (Elliott & McGregor, 1999), mathematical performance (Ashcraft & Faust, 1994), public speaking (Merritt, Richards, & Davis, 2001), sports (Hall & Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu, Stephen, & Hall, 2002) or performing arts in dance (Tamborrino, 2001), acting (Wilson, 2002), and music (Deen, 2000; Ryan, 2003; Kenny, Driscoll, & Ackermann, 2012). Although findings vary depending on the type of performance, women are two to three times more likely to experience anxiety than men in general (Kessler et al., 2005).

Music performance anxiety (MPA) refers to an anxiety disorder that affects amateur and professional musicians of all ages, with a potential to severely impair their performance. In the current literature of research into music, MPA is considered as a form of performance anxiety, and three groups of components that give rise to this condition are mentioned: cognitions, somatic responses (autonomic arousal) and other behavioral responses (Craske & Craig, 1984; Salmon, 1990). Cognitive responses in MPA involve disturbing mental processes such as concentration problems, irrational thoughts on performance, increased anxiety about failing to meet expectations, fear of making mistakes, and helplessness (Kenny, Fortune, & Ackerman, 2011). Somatic or autonomic arousal encompasses physiological responses, including increased heart rate and respiration, dry mouth, excessive sweating, nausea, tremors and trembling, and fainting (Ryen & Andrews, 2009). Behavioral responses, on the other hand, are considered to include avoidance of performance or feared performance situations. There is plenty of empirical evidence to support this three-factor model for MPA.

MPA has yet to be classified in any diagnostic manual and is handled within the scope of social phobia, thus we have no reliable reports on its incidence rates. However, most artists are known to experience general stress, as they have to perform under conditions involving high adrenaline, anxiety, fatigue, social pressure, and economic insecurity due to the inherent nature of their work. Although not every person experiences MPA to the same extent, any performer, regardless of age, experience, career level, or presence of other performers on the stage, may suffer from MPA of all varieties.

MPA may result from the interaction of many factors involving genes, environmental stimuli, individual's experience, emotion, cognition, and behavior (Kenny, 2011). Musicians often cite three issues as the reasons for MPA: "pressure from self", "excessive arousal", and "inadequate preparation for performance" (Kenny, Driscoll, & Ackermann, 2014). Kenny et al. (2014) reported that strategies adopted by musicians to cope with MPA included more practicing, deep breathing, positive self-talk, mock performance practice, familiarization with the venue, relaxation techniques, interviews, and medication.

Barlow's (2000) anxiety model should help us understand performance anxiety in general and music performance anxiety (MPA) in particular. According to Barlow, three predispositions develop in anxiety or mood disorders: general biological predisposition (inheritance), generalized psychological predisposition based on early experiences that develop a sense of control in the face of challenging events, and more specific psychological predisposition, through which anxiety becomes associated with a particular environmental stimulus in the learning process.

Establishing a theoretical model to explain test anxiety and academic competence could yield more evidence on the role of cognitions that increase and sustain performance anxiety. Three similar processes appear to be linked to performance anxiety: Cognitive-attention processes (e.g. anxiety, non-task-related thinking, negative self-dealing), cognitive skills (working habit), and self-efficacy (Kenny, 2006).

People with high levels of performance anxiety differ in their thinking style as compared to people with low anxiety, which manifests itself as strong negative expectations prior to the event, strong negative biases in retrospective self-evaluation after the performance, strong expectations of negative judgment by jurors or audience, worries about consequences of poor performance, increased responsiveness to changes in the juror or audience

reactions, and inability to trust evidence showing that they have managed the situation masterfully (Wallace & Alden, 1997).

Perfectionism has been studied as a common trait among musicians (Kenny, Davis, & Oates, 2004). Mor, Day, Flett, and Hewitt (1995) demonstrated that performers had perfectionist personal standards and high perfectionist social standards. A high level of perfectionist attitude or trait may be associated with people's unrealistically high expectations from themselves and others, as well as low tolerance for mistakes. Such circumstances are considered as factors that heighten anxiety (Papageorgi, Hallam, & Welch, 2007).

Interventions that can be utilized to reduce MPA have been described as follows: cognitive restructuring, exposure, and cognitive behavioral therapy (McGinnis & Milling, 2005; Kenny, 2005; Brugués, 2011). A recent study has investigated the effectiveness of multi-model approach MPA employing combined interventions of behavioral exposure (mock auditions and recorded performances), expert feedback, and cognitive strategies, together with group discussion. Besides, researchers integrated mindfulness training and cognitive behavioral strategies into their intervention model, which was found to reduce performance anxiety and situational anxiety. Another study showed that virtual reality exposure therapy could reduce performance anxiety and increase performance quality, especially in musicians susceptible to anxiety (Bissonnette, Dube, & Provencher, 2015). Several other measures are also employed to ease the symptoms of MPA, such as pharmacotherapy, biofeedback method (Nagel, 2010), meditation and yoga (Khalsa, Shorter, Cope, Whyshak, & Sklar, 2009), video-feedback method (Gündüz, 2013), Alexander technique for improved posture (Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson, & Symonds, 1995).

In conclusion, MPA should be addressed within the scope of performance anxiety and social anxiety. Further research is warranted to explore solutions towards better diagnosis and assessment, as well as effective therapies and interventions.